This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

Educ 2156.105

Harvard College Library

FROM THE BEQUEST OF

JAMES WALKER, D.D., LL.D.,

(Class of 1814)

FORMER PRESIDENT OF HARVARD COLLEGE;

"Preference being given to works in the Intellectual and Moral Sciences."

QUESTIONS
D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PAR

RAYMOND de GIRARD
Docteur ès-sciences, Professeur à l'Université de Fribourg

TOME PREMIER

LE BACCALAURÉAT. — LES SCIENCES.
LES LANGUES MORTES.

PARIS
LIBRAIRIE ARMAND COLIN
5, rue de Mézières, 5

1905.

Tous droits réservés.

Questions

d'Enseignement Secondaire

QUESTIONS
D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PAR

RAYMOND de GIRARD
Docteur ès-sciences, Professeur à l'Université de Fribourg

TOME PREMIER

LE BACCALAURÉAT. — LES SCIENCES.
LES LANGUES MORTES.

PARIS
LIBRAIRIE ARMAND COLIN
5, rue de Mézières, 5

1905.

Tous droits réservés.

~~Educ 2156.8~~

Educ 2156.105

HARVARD COLLEGE
MAY 1 1906
LIBRARY.

INTRODUCTION

N'avez-vous jamais été frappé de l'indifférence des hommes d'âge mûr pour les questions scolaires ? Ils se passionnent aisément pour une foule de choses qui n'ont, en définitive, que l'importance qu'on leur donne, mais l'éducation, ce point de départ, d'où dépend en si grande partie la valeur de l'homme et du citoyen, l'éducation n'a pas le don d'intéresser, même les pères de famille. Est-ce apathie, est-ce égoïsme ? Ce qu'il y a de certain, c'est que l'observation en a été faite un peu dans tous les pays.

Autre remarque : Cette indifférence de l'âge mûr est généralement préparée par le dégoût non dissimulé dans la jeunesse. Essayez, en société, de parler école, enseignement. Les vieux s'assoupiront ; les jeunes protesteront hautement : « *Infandum, regina, jubes renovare dolorem.* »

J'ai essayé, quelquefois, de parler de la carrière de l'enseignement à des jeunes gens de talent, qui me semblaient devoir lui faire honneur. Neuf fois sur dix, ils me répondaient, en haussant les épaules, qu'ils en avaient assez de l'école, qu'ils étaient trop heureux d'en être quittes pour songer à y rentrer par quelle porte que ce fût.

Donc, en général, l'école dégoûte les jeunes gens et n'a pas la sympathie des hommes faits. C'est un malheur, pour les études

d'abord et en second lieu parce que cette indifférence des pères de famille retarde la solution d'un grand nombre de questions vitales pour l'enseignement public.

On pourrait rechercher la cause du mal que je viens de signaler et je crois qu'en dernière analyse, on arriverait à cette conclusion, peu flatteuse pour notre époque, que l'*école est trop ennuyeuse.* Est-ce là un mal inévitable ? Pour l'école primaire, peut-être, au moins dans une certaine mesure, étant donné l'aridité de sa tâche et l'âge des élèves. Mais pour le collège, dont le programme embrasse nécessairement tant de choses belles, interessantes, suprêmement attrayantes pour l'intelligence à son éveil, cela ne devrait pas être. Il paraît cependant que cela est, car les souvenirs répulsifs dont je viens de parler ne remontent que rarement jusqu'à l'époque déjà lointaine de l'école primaire. Evidemment, si l'école est ennuyeuse, cela ne tient pas à l'élève, qui ne demanderait pas mieux que de se divertir, cela tient aux choses enseignées ou à la manière dont on les enseigne ; c'est-à-dire au programme ou à la méthode. Pour ma part, je crois que cela tient aux deux et, ne m'occupant ici que de l'enseignement secondaire, je crois pouvoir affirmer que le collège serait tout autre chose qu'ennuyeux s'il était ce qu'il doit être. Mais je crois pouvoir affirmer aussi qu'il ne l'est pas.

* * *

— III —

C'est comme élève d'un collège très classique ; en faisant du latin, du grec et de la philosophie en latin, que je découvris — il y a de cela vingt ans — l'inanité du système classique, l'inutilité des langues mortes en elles-mêmes et le préjudice qu'elles causent au reste des études.

En même temps que le mal, le remède m'apparut et je commençai à demander pour l'enseignement secondaire une réforme qui, tout en le laissant aussi *littéraire* qu'il l'était, y apportât cependant des modifications profondes. La plus apparente devrait être la suppression des langues mortes qui m'apparaissaient comme un fardeau inutile en soi et un gaspillage de cette chose, précieuse entre toutes, qui s'appelle le temps. Une autre réforme, plus intime et plus délicate, devait porter sur la méthode, sur l'esprit même, de l'enseignement. Il fallait, dans ma pensée, le rendre moins abstrait, moins littéral ; l'objectiver l'illustrer davantage, pour qu'il devînt plus vivant, plus actuel et, du même coup, plus intéressant et plus philosophique. Enfin la transformation rêvée comportait un allègement des programmes et surtout une réduction des tâches à faire à la maison, de sorte que l'hygiène du corps y trouvait son compte en même temps que l'hygiène de l'esprit.

Mais comment ce plan de réforme s'est-il présenté à moi ? C'est que, déjà alors, javais du ***but que le collège doit se proposer*** une idée très différente de celle qu'en ont beaucoup de gens. Pour eux, les études secondaires sont avant tout, ou même exclusivement, une préparation aux études supérieures. Le collège n'est que le vestibule de l'université ou de l'école polytechnique, un bachelier n'est qu'un candidat à des

grades plus élevés. Or, selon moi, cette idée est radicalement fausse. En effet, prenons les choses telles qu'elles sont : que va-t-on chercher dans l'enseignement supérieur ? Sont-ce des idées générales sur la philosophie, l'histoire, le civisme, les lettres ou les sciences ? Point du tout. Pour l'immense majorité des élèves, ce sont des connaissances spéciales, qu'attestera finalement le diplôme, non moins spécial, de médecin, de pharmacien, de juriste ou d'ingénieur ; c'est une carrière, par laquelle on se propose de gagner sa vie. Donc, l'enseignement supérieur ne fait pas des hommes et des citoyens, il fait des spécialistes, et cela à l'Université aussi bien que dans les écoles techniques (1).

Mais comme avant d'être un spécialiste, il faut être un homme et qu'en outre nous sommes et voulons être, non des sujets, mais des citoyens qui se gouvernent eux-mêmes, il faut qu'à un moment quelconque de notre jeunesse on fasse l'éducation de notre esprit et de notre cœur, on nous donne la *culture générale* qui fait l'homme et le citoyen. Quand sera-ce ? A l'entrée des études supérieures, dans une sorte de « cours commun » aux différentes facultés universitaires, ainsi qu'on l'a proposé dernièrement encore ? Cette idée paraît avoir eu peu de succès. — Après les études universitaires ? Seront-ils nombreux ceux qui se résoudront à faire, comme une halte au seuil de la vie pratique, une ou deux années d'*études civiques*, portant sur la politique et l'histoire, au risque d'oublier une partie la spécialité qu'ils vont être appelés à pratiquer ? Voilà un mode de faire auquel je ne sache pas qu'on ait jamais songé. Il aurait les inconvénients qu'a le service militaire dans les pays où on lui consacre deux à trois ans, en une fois, à la sortie des études, plus celui de reculer indéfiniment l'heure où une position indépendante permet à l'homme de se marier et de fonder une famille. On a déjà signalé comme un péril social le retard apporter aux mariages par la longueur des études professionnelles ; on y a vu, non sans raison peut-être, le

(1) Ce ne sont pas les quelques cours de littérature ou d'histoire qu'on va entendre à raison d'une heure ou deux par semaine, uniquement pour se délasser, qui changent rien à ce que je viens de dire. Ces cours ne font pas partie du programme qu'on s'est tracé ; on y va ou on n'y va pas, comme au théâtre ; beaucoup d'élèves n'en suivent aucun.

point de départ des habitudes libertines qui, trop souvent, font les unions malheureuses. Que serait-ce si on allongeait l'épreuve? Donc la *culture générale* ne pouvant s'acquérir ni pendant ni après les études supérieures, il faut que cela se fasse avant, c'est-à-dire pendant les études secondaires. On ne voit pas bien, d'ailleurs, quel autre but ces études pourraient avoir et il demeure établi que c'est à l'enseignement secondaire à déposer dans l'intelligence du jeune homme les germes qui, se développant par la maturité grandissante de l'esprit, feront de lui un homme et un citoyen. Rien ne sert de répondre qu'à l'âge du collège nos enfants sont trop jeunes pour découvrir les idées qui se cachent sous les mots. D'abord, chez nous, où l'absurde limite d'âge n'oblige pas à cultiver les cervelles en serre chaude, ça n'est vrai, je crois que des toutes premières classes, et puis enfin, pour affirmer cela, a-t-on jamais essayé. Si c'était vrai, si l'enseignement secondaire était réellement condamné à ne remplir les esprits que de mots plus ou moins vides de sens, alors ce qu'il y aurait de mieux à faire, ce serait de le supprimer. L'école primaire durant un peu plus et l'université commençant plus bas, toutes deux pourraient être rendues moins intenses et la race se trouverait fort bien de passer dans un repos cérébral relatif la période où le travail physiologique de la croissance réclame à lui seul presque toute l'énergie disponible. On finira peut-être par là si les pédagogues ne réussissent pas à nous doter d'un collège qui réponde à nos besoins. La faute, si c'en est une, en sera aux entêtés du classicisme et l'enseignement secondaire sera mort de la main de ceux qui se disaient ses défenseurs.

Tel était mon point de vue, il y a bientôt vingt-ans ; il n'a pas changé. Le temps, avec ce qu'il apporte d'expérience et de réflexion, n'a fait que me confirmer dans cette idée que le « collège » est l'école où l'immense majorité des citoyens doivent puiser leur culture générale, pour n'y plus rien ajouter ensuite, absorbés qu'ils seront chacun dans sa spécialité. C'est-à-dire que le collège est une université en raccourci où le jeure homme doit acquérir ses *humaniores litterae* ces connaissances générales, indispensables à tout esprit pensant,

qui feront de lui un homme, avant que ses études spéciales n'en fassent un avocat, un ingénieur, un médecin, un professeur ou un homme d'Etat. La nature de sa tâche suffit donc à démontrer la haute importance sociale de l'enseignement secondaire, mais elle ressort encore peut-être plus nettement de la considération suivante : Les hommes qui n'ont pu faire que l'école primaire exercent bien rarement une influence personnelle sur le pays et sur le monde. Ceux qui vont à l'Université sont le petit nombre, tandis que tout ce qui, dans nos sociétés modernes, forme les « classes dirigeantes » a passé par le collège.

Le collège est donc l'école commune à tous les hommes instruits. En donner cette définition, c'est en tracer d'emblée le programme dans ses grandes lignes : Il y faut tout ce qui est nécessaire à la formation générale de l'homme cultivé et du parfait citoyen — rien de ce qui est spécialités.

Or, il y a des spécialités, dans le programme des collèges, dont le profit est nul pour l'homme et pour le citoyen. La plus nuisible, ce sont les langues mortes, études purement grammaticale, quoi qu'on en dise, qui ont l'inconvénient de tourner les esprits vers le formalisme le plus stérile. A le voir fonctionner de près, j'avais, acquis la persuasion que, si l'enseignement classique présente des insuffisances notoires et de graves défauts, ***la raison en est en fin de compte dans la présence des langues mortes.*** Le latin et le grec, disais-je, stériles par eux-mêmes, ne peuvent s'apprendre qu'en y consacrant beaucoup de temps. C'est ce qu'on fait, quitte à mettre toutes les autres branches à l'étroit, et il en résulte que l'enseignement se trouve dominé par les études grammaticales et lexicologiques, c'est-à-dire par la recherche d'une pure *forme*. Ceux qui ont passé par les collèges savent en effet, ajoutais-je, que ce qu'on y apprend en général, ce ne sont pas les *littératures* classiques, comme on s'efforce de le faire accroire, mais bien à peu près uniquemnnt les *langues* anciennes, puisque le commentaire historique, l'examen philosophique des idées des auteurs, sont le plus souvent nuls ou à peu près. Ce qui absorbe tout le temps ou peu s'en faut, ce sont les difficultés grammaticales, les verbes irréguliers et les

« tournures poétiques. » Le fond est impitoyablement sacrifié à la forme et en général d'ailleurs, les auteurs sont choisis de telle sorte que le fond n'y abonde pas. Les idées ne comptent guère, les mots sont tout, et du domaine des classiques, cette tendance désastreuse envahit l'ensemble des études.

En littérature française, le professeur, resserré dans un nombre d'heures tout à fait insuffisant, suppute par le menu les qualités de style d'un écrivain ; mais de ses doctrines, de la place qu'il occupe parmi les penseurs de son temps, de l'influence qu'il exerça sur le mouvement des idées, il n'est pour ainsi dire pas question. On dirait vraiment que les littérateurs écrivent pour le plaisir de faire du style et il suffit de lire quelques compositions de collège pour voir combien cette déplorable leçon a été comprise. La philosophie n'est ni assez historique, ni assez critique pour laisser une conviction et il en est souvent de même de l'enseignement religieux. L'histoire, surchargée de dates, de batailles et de menus faits, n'a pas d'yeux pour le développement des institutions ou les aperçus généraux. La géographie, comprimée et trop souvent livrée aux professeurs de lettres, se réduit à une énumération vide de noms qui ne représentent rien à l'esprit. Défaut grave : le pittoresque en est absent. Les sciences ne sont, souvent, que des nomenclatures ésotériques où le lien logique, le « pourquoi » suggestif, fait défaut autant que les conclusions générales. Le dessin, cette seconde écriture que tous devraient posséder, on en fait un art mécanique, une « spécialité » souvent facultative. Bref, on enseigne une foule de choses au collège, car les programmes sont allés se surchargeant sans cesse ; mais où est le profit pour l'intelligence et l'esprit critique ; où donc, l'esprit puisera-t-il sa « maturité, » sa « culture générale » ? Des ***formes,*** des mots, et on se plaint que notre génération est superficielle !

Ces considérations me servirent de base et du jour où elles m'apparurent bien nettes, je commençai à demander une réforme qui mît les collèges à même de remplir leur fonction sociale. Plus de « spécialités, » disais-je donc, pas plus sous le prétexte de langues au passé glorieux que de sciences dont s'enorgueillit notre siècle. La langue maternelle, la

religion, la philosophie et l'histoire — beaucoup de philosophie et d'histoire bien raisonnée, à l'usage des futurs citoyens — une, au plus deux, langues étrangères vivantes, pour nous mettre en contact avec le reste de l'humanité ; un cours de sciences mathématiques et naturelles d'un genre nouveau, qui s'appliquerait à mettre en relief les notions philosophiques fournies par ces disciplines beaucoup plus que les faits matériels qu'elles ont découverts ou les problèmes qu'elles permettent de résoudre, enfin quelques leçons de code civil et de finances, puisque chacun aura à gérer ses affaires et celles de sa famille, à voter sur celles du pays. Ce serait tout, mais que cela soit fait de manière à développer d'une part la réflexion, le bon sens et l'indépendance de jugement sans lesquels la démocratie n'est qu'un trompe-l'œil, d'autre part, la faculté d'observation sans laquelle nous sommes vraiment trop inférieurs aux sauvages. Surtout, qu'on s'arrange pour avoir de bons maîtres, qui donnent, plus encore que la science qui s'oublie, le goût des choses de l'esprit et des lectures sérieuses, qui persiste jusqu'à la fin. Avec de tels guides, c'est en classe qu'on apprendrait et il n'y aurait plus besoin, pour suppléer à l'incapacité du maître, des longues veillées solitaires et des yeux rouges qui désolent les mères. D'ailleurs, les collèges auraient cessé d'être des casernes ; des pelouses avec de grands arbres remplaceraient ces préauts de bagne qu'on appelle des cours de récréation. Au lieu de relire accoudé dans un angle de la classe, la leçon de l'heure suivante, on irait s'ébattre en plein air pendant dix bonnes minutes. Les universitaires, qui n'en ont pas le même besoin physiologique, ont bien leur « quart d'heure académique ». Enfin la salle de classe ne serait plus l'unique séjour. On ferait des courses fréquentes et la nature, étudiée corps à corps, dans le décor magique des bois, des rochers et du soleil matinal, apparaîtrait non plus un grimoire, mais belle, bienfaisante et aimable. On rentrerait, le soir, plus fort, meilleur, plus attaché à la Patrie et à son professeur.

Mais pour faire toutes ces bonnes choses, il fallait trouver du temps, or les programmes, démesurément chargés, ne montraient, aucun vide disponible et la réforme de l'orthographe, aussi dési-

rable que l'abolition de la torture, se heurterait longtemps encore pensais-je, à l'inertie égoïste de ceux qui n'ont plus à l'apprendre. Force me fut donc de chercher tout d'abord à déblayer le terrain. Or, parmi les *spécialités* enseignées au collège, celle qui accapare le plus grand nombre d'heures précieuses, la plus parasite, ce sont les langues mortes, c'est donc à elles que je devais logiquement m'attaquer en premier lieu. Je le fis dès lors, dans la conversation et par écrit (1), chaque fois que l'occasion m'en était donnée et dans la mesure où il est permis d'avoir des idées, mêmes justes, tant qu'on n'a pas la force de les imposer. Je discutais de ces choses même avec nos maîtres qui, à défaut d'arguments, m'accablaient sous le poids mort de la tradition. Quant à mes condisciples, ceux qui osaient avoir une opinion étaient presque tous de mon avis et, dès ce moment, je passai au Collège pour le porte-drapeau des ennemis du grec. L'idée qu'on puisse combattre une chose pour un autre motif que la gêne personnelle qu'elle vous cause, n'étant pas très répandue, même en pays républicain, il allait de soi que, si je combattais le grec, c'est que je ne parvenais pas à l'apprendre. Aussi ayant eu un jour la tâche, d'ailleurs assez saugrenue, de célébrer en grec le médiateur Nicolas de Flue et mon essai ayant paraît-il, assez bien réussi, je me le vis refuser sous prétexte qu'il n'était pas de moi (2).

Tout cela se passait aux environs de l'année 1883. Depuis lors, la France — ce pays qu'il est à la mode de taxer de retardataire et d'encroûté depuis qu'une guerre malheureuse l'a rendu moins redoutable — la France, dis-je, a réalisé un grand progrès pédagogique : elle a créé l'*enseignement secondaire moderne*. C'est un pas de

---

(1) Mon premier manuscrit : *Argumentation contre l'étude du Latin et du Grec et contre la tendance trop exclusivement " littéraire " et " poétique " des études chez nous*, est daté du 6 novembre 1882. J'étais alors élève de rhétorique et je voyais de près le tort que les langues mortes, étudiées et ressassées en vue du baccalauréat imminent, faisaient à l'objet propre de cette classe : l'éloquence française.

(2) On l'attribua au colonel Ferdinand Perrier, un ami de mon père, qui venait beaucoup à la maison, esprit extrêmement distingué, très fort sur le grec comme sur une foule d'autres choses, et qui, évidemment, aurait eu le bon sens de me faire cette composition, si je le lui avais demandé.

géant hors de l'ornière où l'Europe scolaire semblait emprisonnée. Il est trop récent pour pouvoir se juger à ses résultats, ce qui met à l'aise pour le critiquer. Pendant quelque temps encore, il sera de bon ton de s'en tenir éloigné et puis, finalement, tout le monde se mettra à ce système ou à quelque chose d'analogue, en France et au dehors, pour le plus grand profit de la culture littéraire proprement dite. Quoi qu'il en soit, d'ailleurs, de l'avenir, il est certain que le nouvel enseignement français, sans répondre même d'assez loin à mon idéal, en consacre néanmoins l'une des idées principales : la suppression des langues mortes.

* * *

Mais voici autre chose : Vers l'époque où je commençai à combattre le latin, je vis se dégager de l'idée fondamentale que je m'étais faite du collège une deuxième conséquence. Partant toujours du principe que l'enseignement secondaire a pour mission de donner une « culture générale » et non point de faire des spécialistes ni même des érudits, je me demandai si, étant donné cette généralité même et ce qu'elle a nécessairement d'impondérable, la culture secondaire peut bien s'apprécier par la voix sommaire d'un examen unique. Il me sembla que non, et je me dis qu'à une telle constatation il faut nécessairement le dossier complet formé par l'ensemble des notes obtenues au cours des études, ou tout au moins, aux examens qui terminent chacune des années de classe. J'eus en outre le chagrin de voir l'un ou l'autre de nos camarades plus avancés, et justement des forts, échouer au ***baccalauréat*** pour s'être trop fatigués à le préparer. Cela suffit à me convaincre qu'un examen de ce genre est toujours un peu une loterie, loterie cruelle et injuste. Je ne pouvais comprendre comment un pays qui interdit les jeux de hasard peut laisser jouer d'une manière tout aussi chanceuse l'avenir d'une bonne partie de sa jeunesse. Bref, je me mis à demander aussi que le grade de bachelier, qui consacre la formation générale puisée au collège — comme l'exprime fort bien le terme allemand de « certificat de maturité » — fût conquis dorénavant par un ensemble d'épreu-

ves échelonnées plutôt que par un examen terminal unique [1].

Voilà encore une idée révolutionnaire s'il en fut. Elle ne pouvait avoir germé que dans un esprit désireux, et pour cause, d'éviter lui-même tout examen. A ce moment-là, en effet, je n'étais encore ni bachelier ni près du moment où je pourrais essayer de le devenir. Cela se fit pourtant à son heure, et je n'oublierai jamais la petite scène que voici : Nous sortions de l'examen et un de mes professeurs, envers qui j'ai gardé un réel attachement, me dit en me félicitant : « Vous voyez bien que vous aviez tort de combattre le baccalauréat ; n'êtes-vous pas content maintenant ? » Je répondis que le succès — ou la chance, comme on voudra l'appeler — ne changeait rien à mes idées et que je le prouverais. Tout cela remonte loin en arrière, or voici que mes arguments d'alors ont reparu sous la plume autorisée de M. Lavisse et de plusieurs autres pédagogues de haute valeur, tandis que le projet Rambaud, dispensant de l'épreuve finale les aspirants qui ont de bonnes notes de classe, tend à donner, en France du moins, force de loi à mes vieilles chimères.

Ainsi donc, et par deux fois, la France m'a donné raison, et il y a là, évidemment, plus qu'une coïncidence fortuite ou qu'un encouragement, si grand qu'il puisse être ; il y a l'indice de besoins analogues et, si je ne m'abuse, la preuve que ces idées sont justes et, de plus applicables à notre Suisse romande. Par suite de la communauté de langue, en effet, la France constitue

(1) Cette idée forme la conclusion d'un second manuscrit : *Sur la réforme de l'enseignement secondaire*, que je composai le 26 février 1885 et révisai le 22 novembre de la même année. J'y disais : " Pour corroborer notre système, il nous resterait à faire disparaître une dernière utopie, et non la moins nuisible, selon bien des gens sensés. C'est l'examen de Baccalauréat, ce jeu de hasard, si souvent menteur, dont les Français commencent à sentir tout le poids inutile et injuste. „

" Nous voudrions le remplacer par le certificat d'études portant les notes obtenues dans les diverses branches, pendant toute la durée des études : ce serait plus juste, moins chanceux et cela donnerait, bien mieux que l'examen terminal, une idée vraie du mérite de l'élève „.

" Cependant, comme il faut toujours faire la part des retours tardifs au travail et ne point rejeter un converti parce que sa conversion est tardive, nous voudrions conserver encore l'examen, comme dernière planche de salut, pour ceux dont le certificat d'études serait insuffisant. „

Cette réforme se complétait, dans ma pensée, par la suppression de la distinction entre le baccalauréat ès-lettres et celui ès-sciences, cette distinction étant incompatible avec l'idée que j'avais de l'enseignement secondaire, nécessairement un, et le même pour quiconque peut s'en donner le luxe.

avec la Suisse occidentale et une partie de la Belgique un seul et même monde littéraire, petit système solaire qui, nécessairement, gravite autour de la plus grande de ses masses. Dès lors, en vertu de cette conformité intellectuelle, ce qui, en matière d'enseignement, convient à la France a bien des chances de convenir aussi aux autres membres du faisceau romand. On a dit de la France qu'elle est le creuset où le monde jette ses idées pour savoir ce qu'elles valent. C'est le cas pour nous, certainement, dans la question présente. Mais je vais plus loin. Si l'on réfléchit à l'importance de l'enseignement secondaire dans la formation du citoyen, on reconnaitra que deux pays poursuivant le même idéal politique ont des chances pour se bien trouver d'un même régime des études. Les coïncidences signalées redoublent donc d'importance en se produisant entre les deux républiques qu'unissent les défilés jurassiens. Et cette considération, à ce qu'il me semble, doit fixer sur les évènements scolaires de France le regard de tous les éducateurs suisses, même en dehors du pays romand. Il ne s'agit point en effet — comme on a cru devoir me l'objecter — de « débrouiller l'écheveau du voisin », en ajoutant aux devoirs déjà lourds que nous impose le soin de la pédagogie nationale une curiosité malsaine portant sur les affaires des autres. Il s'agit seulement d'observer cette règle de modestie sans laquelle aucun progrès n'est possible, et qui consiste à croire que l'expérience d'autrui peut nous apprendre quelque chose, surtout quand autrui est plus grand que nous.

* * *

Un autre point, auquel je réfléchissais et qui ne me paraît pas avoir été pris suffisamment en considération, est de nature, lui aussi, à déterminer la méthode de l'enseignement secondaire : Dans la plupart des cas, c'est pendant qu'il est au collège, que le jeune homme doit ***choisir sa carrière.*** La vie a plusieurs portes, forcément il les ignore, il faut donc les lui montrer et, comme elles sont très différentes les unes des autres, il faut lui apprendre à choisir. C'est à dire qu'il faut l'informer des carrières existantes, de leur vraie nature, des aptitudes qu'elles demandent, de l'intérêt

qu'elles présentent pour l'esprit et de l'importance sociale de chacune d'elles. Alors, mais alors seulement, vous pourrez attendre des jeunes gens un choix judicieux, basé sur des motifs élevés. Cette information par les maîtres est d'autant plus nécessaire que, du fond d'un internat ou même d'une famille de petite ville, il est impossible de se faire une idée du monde. L'écho de la vie intellectuelle ne parvient guère dans la plupart de nos familles, il faut donc que l'enfant l'entende au collège. Or, à ce point de vue l'enseignement secondaire, tel qu'il est, est insuffisant. Le jeune homme est livré à lui-même, candidat à la vie qu'il ne connaît pas. Combien de fois n'arrive-t-il pas que des jeunes gens se lancent dans la préparation de telle carrière, pour laquelle ils sont loin d'avoir les aptitudes physiques et intellectuelles requises, uniquement parce que cette carrière est l'un des rares états de vie dont ils aient entendu parler dans leur petit milieu. Plus tard, par le fait même de leurs études spéciales qui les attirent dans des milieux plus intellectuels, mieux informés, par conséquent, de ce qu'est la vie avec ses multiples aspects, ces jeunes hommes s'aperçoivent qu'ils ont fait fausse route : Telle carrière, dont ils ignoraient jusqu'à l'existence, leur apparaît avec une séduction irrésistible, ou bien — ce qui est plus triste encore — ils découvrent tout à coup qu'ils n'ont rien de ce qu'il faudrait pour pratiquer avec succès la profession qu'ils ont choisie trop à la légère. La plupart du temps, il est trop tard pour revenir en arrière : « Time is money », et le mariage se fait entre le pauvre désillusionné et la compagne qui a cessé de plaire : Lamentable mariage sans amour, chaîne qui blesse à chaque instant, regrets, vie décousue, tiraillée entre les occupations désormais obligatoires mais sans charme et la sphère interdite vers laquelle s'échappe malgré tout la pensée indomptable !

A qui la faute si la grande question de l'avenir ne se pose pas aux jeunes esprits sous son aspect véritable, avec son importance réelle ; si la plupart n'y songent guère ou n'y voient que plus ou moins d'argent à gagner ? Au collège d'abord, et puis, aussi aux familles, dont le point de vue, spécialement quand il s'agit de mariages n'est que rarement plus élevé. Le manque d'orientation

que je déplore produit les choix précipités, le déclassement et une effroyable déperdition de forces intellectuelles. Il fait plus de victimes qu'on ne croit, engendre plus de regrets qu'on ne suppose, et excuse en vérité beaucoup de « fruits secs ».

Mais j'entends les optimistes envers et contre tout se récrier : « Ne parle-t-on pas aux collégiens des carrières qui les attendent? N'est-ce pas le thème habituel des conférences que leur fait de temps en temps le recteur, le sujet par excellence des sermons de retraite? » — Sans doute, mais en raison de la nature même de ces entretiens, la question du choix d'un état de vie y est presque toujours envisagée au point de vue purement mystique et réduite à des généralités presque banales. D'ailleurs, il ne suffit pas de parler aux jeunes gens des carrières qui s'offrent à eux ; il faut autant que possible les leur faire connaître par avance, au moins quant à leur côté théorique. Or, ici, les études du collège, avec la généralité qui les caractérise, avec des branches dont chacune constitue l'occupation fondamentale d'une carrière, offrent le meilleur moyen d'initiation. Il suffit pour cela que ces branches soient présentées, enseignées, sous leur vrai jour ; que leur importance, leur intérêt et leur rapport avec la vie réelle se manifestent dans l'exposé qu'on en fait. Est-ce le cas, dans l'enseignement secondaire, tel qu'il est ; cela peut-il y être le cas ?

* * *

Je disais tout cela et, comme conclusion, je demandais la suppression des langues mortes ; mais des « *langues* » seulement et pas d'autre chose. Ce point supposé acquis, je demandais que la connaissance des *littératures* classiques — que moi aussi j'étais disposé à croire indispensable à une éducation libérale complète — se fît par le moyen de ***traductions***. De cette manière, tout le temps employé à déchiffrer la langue de l'auteur — qu'il aurait fallu préalablement étudier — pourrait être consacré à l'examen critique de ses idées. Or, disais-je, c'est là ce qui importe avant tout. Que l'étude grammaticale d'une langue, vivante ou morte, soit un bon exercice, je n'ai jamais cherché à le contester, seulement je ne croyais pas — je ne crois pas

encore — que ce soit le meilleur, attendu qu'il ne porte que sur la forme. On répète sans cesse que rien ne vaut les exercices grammaticaux, et spécialement les traductions, pour faire travailler le sens logique. C'était peut-être vrai jadis, et encore ? — mais en tout cas, je crois que ça ne l'est plus depuis que, sous l'influence des idées évolutionistes, le principe de causalité est devenu la préoccupation dominante dans toutes les branches du savoir qui, par le fait, s'adresse maintenant à l'intelligence au moins autant qu'à la mémoire. Je croyais — et je crois encore — que les véritables « humanités » sont dans le commerce des grands esprits et non dans le maniement des idiomes. Je crois que l'élément culturel des classiques est dans le trésor d'expérience que les générations ont accumulé et non dans la diversité des langues qu'elles parlèrent, ou que, du moins, cet élément ne peut être déduit de l'étude du langage que par des études philologiques approfondies qui, évidemment, ne sauraient incomber au collège.

* * *

Enfin, ce n'est pas d'aujourd'hui que beaucoup de gens croyant discerner un abâtardissement de la race et un amollissement des caractères, en rendent responsable le système classique trop longtemps maintenu. Si même ces craintes sont imaginaires, il n'en reste pas moins que, de toute part, des voix s'élèvent, réclamant pour la jeunesse une formation mieux appropriée aux besoins de notre société moderne. Donc, au ***point de vue de l'hygiène*** comme à celui de l'utilité générale, l'éducation classique a cessé de satisfaire un grand nombre d'esprits. Voilà qui est un fait et cette constatation suffit pour donner à tout citoyen le droit, pour imposer à tout père de famille et à tout homme d'école le devoir d'examiner avec la dernière rigueur ce système, jadis tant vanté et qu'aujourd'hui beaucoup incriminent.

* * *

Pendant de longues années, ces idées demeurèrent enfouies dans mes cartons, comme il convenait à l'âge et à l'inexpérience de leur auteur. De temps à autre, pourtant, nous causions de ces choses entre camarades, car les vices du système auquel on nous

assujetissait étaient trop apparents pour ne pas frapper notre jeune bon sens [1]. Il y avait à cette époque-là, parmi les familiers de la maison paternelle, un médecin, homme d'autant de sens et d'esprit que de savoir et de cœur, fin lettré et psychologue subtil [2]. Il voulait bien causer avec moi de mes études et je lui faisais part des idées qui me venaient. Or, cet homme, qui pouvait parler lettres mieux que bien d'autres, qui avait assez lu et vu assez de choses pour juger sainement de la vie, me donnait raison. N'ayant plus mon père, le médecin de la famille était le seul homme d'âge mûr chez qui mes idées ne rencontrassent pas l'indifférence ou le dédain.

Pendant ce temps, germait et mûrissait en France le projet de l' « enseignement moderne ». On n'en parlait guère à Fribourg dans le public et, pour mon compte, je n'en entendis jamais souffler mot.

A cette période, succéda pour moi celle des voyages et des études au dehors. J'étais trop occupé de mes propres études pour songer à celle des autres et je perdis un peu de vue la question de l'enseignement secondaire. Une fois ou l'autre, pourtant, j'en causai avec mes camarades de l'Ecole polytechnique, à Zurich, ou de l'Ecole des Mines, à Paris. Ces jeunes gens, sortant des collèges les plus divers, étaient généralement d'accord avec moi; leurs impressions correspondaient aux miennes et je pus me convaincre que le mal du latin était bien général, ainsi que je l'avais soupçonné. Ce fut d'ailleurs, pendant tout ce temps, la seule chose que j'appris dans cet ordre d'idées.

Pendant les cinq années qui suivirent et où j'enseignai à Zurich, mes devoirs de Privatdocent et mes travaux scientifiques ne me laissèrent pas le loisir de revenir beaucoup sur cette question. J'en causai cependant plus d'une fois avec des membres du Conseil de l'Ecole polytechnique, notamment avec le regretté M. Meyer, et j'appris exactement ce qu'on en pensait dans ces hautes sphères.

---

(1) Plus d'une fois, depuis que je commençai à publier mes idées, j'ai reçu les félicitations d'anciens étudiants qui me disaient trouver sous ma plume le reflet de leurs propres impressions.

(2) M. le Dr. Charles Python, de Fribourg, mort en 1896.

Mais en somme, reprenant la question, à la fin de 1897, j'ignorais, à peu près complètement les progrès qu'elle avait faits en France, dans l'intervalle.

C'est à ce moment que la revue *Monat-Rosen*, organe de la Société des « Etudiants suisses » et de ses membres honoraires, m'ayant fait l'honneur de me demander un article, j'y publiai sous le titre « Le Collège », le fruit de mes longues réflexions (1). Ce fut leur première expression publique. J'y faisais, branche par branche, le procès du système classique et arrivais à la conclusion que les langues mortes, loin d'être indispensables aux études littéraires, leur sont plutôt nuisibles et que cette nocuité s'étend à l'enseignement secondaire entier.

Ces idées étaient nouvelles pour Fribourg, où la tradition classique avait jusque là réussi à se maintenir à l'abri de toute contagion, Elles furent diversement accueillies. Je constatai assez vite que, dans le public, les études latines, avec le surmenage qu'elles entraînent, avaient déjà éveillé des défiances bien que celles-ci n'eussent pas, en général, osé se faire jour. Des parents, gémissant de la surcharge que le système actuel impose aux programmes et du peu de profit intellectuel que leurs enfants retirent de leurs études, malgré un travail excessif, se trouvèrent de mon avis. Ils firent à mes idées l'honneur d'y voir un germe de délivrance ou, tout au moins, pensèrent que, le régime classique ayant été longtemps admis sans conteste, il n'était pas mauvais de lui imposer une fois un petit examen de conscience.

Mais ma tâche n'était que commencée. Je la poursuivis dans le *Bulletin de la Société neuchâteloise de géographie* qui voulut bien accueillir, à la fin de 1899, un article sur « l'enseignement de la géographie dans les collèges (2) » et dans la *Suisse universitaire* qui ouvrit ses colonnes à une étude sur « l'enseignement secondaire futur et, plus récemment, à quelques réflexions sur « le rôle

(1) Nos des 15 décembre 1897, 15 janvier, 15 mai et 15 septembre 1898.

(2) Tome XII.

de la presse quotidienne dans les questions pédagogiques [1]. »

Dans mes articles des *Monat-Rosen*, je me basais sur mes observations et mes souvenirs personnels en même temps que sur les impressions de diverses personnes, élèves ou anciens élèves du même collège que moi ou d'autres établissements. Je ne m'appuyais sur aucun auteur, ne sachant pas me trouver en communion d'idées avec nombre d'esprits des plus distingués. Ce n'est que plus tard et peu à peu que je fis cette agréable découverte, dont je suis redevable surtout à mes honorés collègues de l'Université de Fribourg, MM. les professeurs Michaut et Horner, à M. André Beaunier du *Figaro* et à M. Hypolite Cuony. Qu'ils veuillent bien trouver ici l'expression de ma gratitude.

Quelques amis ayant manifesté le désir de me voir réunir en un tout les idées semées comme il a été dit, j'en profite pour les compléter, en les appuyant, cette fois, sur l'avis de quelques écrivains dont, à juste titre, l'opinion pèse d'un certain poids [2].

* * *

La question de l'enseignement secondaire a deux faces. Les auteurs qui s'en sont occupés dans ces dernières années, ont en général envisagé de préférence le côté social et politique, lequel, nécessairement varie d'un pays à un autre. Je continuerai, comme par le passé, à m'en tenir systématiquement au côté pédagogique pur, plus spécial c'est vrai, mais en revanche, susceptible d'une plus grande généralisation : Ils signalent le mal ; je cherche le remède. Car, on s'en convaincra, je l'espère, le remède est de nature pédagogique; c'est une question de programme et de méthode.

* * *

Il semble, n'est-ce pas, qu'une tentative comme celle-ci soit louable ; et pourtant tout le monde n'en juge pas ainsi. Aux yeux

(1) Numéro de septembre-octobre 1900.

(2) Je m'en tiens — non pas exclusivement mais principalement — aux pédagogues de langue française : Suisses romands, Français et Belges, parce que je crois que la question de l'enseignement secondaire, la même partout quant au fond, doit varier quant aux détails d'application, avec le génie national dont la langue est la caractéristique. Or, bien que parlant assez l'allemand pour donner dans cette langue une partie de mon enseignement universitaire, je ne me sens pas compétent pour apprécier au point de vue germanique la difficile question qui nous occupe ici.

de certaines gens, il est dangereux d'entretenir le public de ce qu'ils regardent comme des nouveautés suspects (1). Comment cette manière de voir se concilie-t-elle, dans leur esprit, avec le respect dû aux opinions des autres et le devoir social de sacrifier ses préférences personnelles au progrès général, je l'ignore, mais je sais qu'elle s'applique tout particulièrement aux questions d'enseignement. Et cependant, si l'on réfléchit « qu'il est bien peu de phénomènes dans la vie des nations où l'on ne sente le contre-coup d'une erreur pédagogique » (2), on conviendra qu'à une époque de transition comme la nôtre, le devoir s'impose de soumettre à une discussion nouvelle bien des vérités que nos pères pouvaient croire hors d'atteinte. D'ailleurs, et pour ce qui concerne notre sujet, s'imagine-t-on que les pères de familles et les étudiants surtout, ne voient pas les défauts du système classique? Pour moi, je n'ai pas cette illusion; mes souvenirs personnels suffiraient, sans les confirmations qui leur furent apportées, à me défendre de l'idée qu'un livre comme celui-ci puisse leur apprendre grand chose. Tout au plus, peut-il donner une forme à leurs doléances, préciser chez eux des griefs encore vagues.

* * *

Quant à mes collègues, ***les maîtres,*** je croirais leur faire injure en prenant avec eux trop de précautions : L'impartialité est chez eux une vertu professionnelle et ils sont trop éclairés pour que je puisse craindre de les voir se méprendre sur l'intention de ce travail. Ils savent le péril qu'il y aurait à continuer dans une voie reconnue fausse, et par conséquent la nécessité de la discussion présente; cela excusera à leurs yeux la franchise de mes appréciations. Ce livre n'est pas une critique, c'est un point d'interrogation. D'ailleurs — je l'ai dit lorsque je commençai à écrire sur ces matières et je tiens à le répéter — ces pages ne

(1) " Je devrais peut-être ne pas dire ces choses-là; je les dis justement parce que je devrais ne pas les dire; les réticences sont des mensonges qui perpétuent les abus ". Ernest Lavisse, " Contre le baccalauréat ", dans la *Revue de Paris* du 15 décembre 1898, p. 901.

(2) Frary, *La question du latin*, p. 10.

visent aucun collège en particulier; elles les atteignent tous, dans la mesure où chacun d'eux pratique, le système que je condamne [1]. Est-ce ma faute si quelques-uns peuvent se reconnaître dans certaines de mes peintures où l'enseignement classique n'apparaît pas sous un jour favorable? Prétendre que ces traits ne peuvent s'appliquer qu'à tel établissement en particulier, ce serait dire qu'il est seul à faire du système traditionnel une application aussi désastreuse. Lequel d'entre nos collèges voudrait se calomnier à ce point?

Mais, je le sais : la question que je touche est des plus délicates et les susceptibilités sont éveillées.

« Dès les premiers pas, je me suis aperçu que je serais délaissé, non seulement par la foule, ce qui m'importait peu, mais par plusieurs de ceux dont le cœur avait battu à l'unisson du mien. Ils étaient dans le courant; je le remontais! Le divorce était fatal et il est venu. Grande en a été l'amertume et j'ai connu là toutes les tristesses de l'abandon ».

« J'ai continué cependant et je ne m'arrêterai pas. La cause est trop belle et trop haute. Quand la conscience parle il ne faut écouter qu'elle et la suivre. Tant pis si le chemin par où elle nous mène n'est pas toujours sans épines et sans douleurs ». [2]

J'admire ceux qui peuvent garder leur sang-froid dans un débat où sont engagés tant et de si hauts intérêts; je m'efforce de les imiter, mais je ne sais si j'y parviens toujours. En ces matières, l'écrivain a beau protester des intentions les plus pacifiques et peser chacune de ses paroles, il s'expose à contrister des gens qu'il aime. S'il lui arrive de signaler des abus, on l'accuse de dénigrement. S'il indique les aptitudes particulières que l'application de méthodes nouvelles supposerait chez le personnel enseignant — dont une partie, d'ailleurs, les possède déjà — il se trouve des gens pour

---

(1) Les exemples que j'emprunte à mes souvenirs personnels sont de ceux qui se trouveraient partout, dans les mêmes circonstances.

(2) Albert Duruy, *L'instruction publique et la démocratie*, p. VI et VII.

croire (ou feindre de croire) qu'il s'attaque aux titulaires actuels et les accuse d'incapacité [1].

A voir ainsi ses intentions dénaturées, on serait quelquefois tenté de désarmer. Le découragement frappe à la porte mais, le devoir parle plus haut : Pour quelques hommes dont les idées nouvelles dérangent les habitudes d'esprit, des milliers d'enfants pâtissent et le développement des jeunes générations est compromis. Tout citoyen doit à son pays la vérité ; on l'a dit : aucune dette n'est plus sacrée ni plus pressante [2]. Mais pour nous, hommes d'école, ce devoir est plus pressant encore, parce que le dépôt que la nation nous confie est ce qu'elle a de plus précieux. Il ne s'agit pas de nous quereller, mais de chercher ensemble, et je dis que c'est notre devoir professionnel parce que je ne puis partager l'opinion de professeurs trop modestes, suivant laquelle ils n'auraient qu'à exécuter servilement les programmes que l'autorité leur impose. Je n'admets pas que, dans notre société actuelle, où le besoin d'une éducation excellente pour tous est rendu plus pressant par la constitution démocratique des états, le maître, à quel degré qu'il appartienne, soit un simple employé avec le droit d'obéir et de se taire. Je ne conçois pas un professeur qui ne soit pédagogue, avec tout ce que ce terme comporte de vues générales et profondes dépassant le cadre des spécialisations individuelles — pédagoque et, comme tel, le conseiller naturel de ses supérieurs administratifs. Nous ne sommes plus au temps des autorités baillonantes et le progrès n'est possible que par le concours de tous. Je crois d'ailleurs que si le corps

(1) Parlant du ministre qui oserait réformer l'enseignement secondaire dans le sens de la suppression des langues mortes, Frary qui voyait juste, disait déjà :

" Le ministre qui entreprendra cette grande réforme devra, malgré l'appui des Chambres s'attendre à soulever une tempête, et se cuirasser d'avance contre les injures. On le traitera de barbare et de sacrilège. Beaucoup de lettrés éminents protesteront avec autorité ; beaucoup de demi-lettrés affecteront de se joindre à eux. L'opposition conservatrice sera sincèrement indignée ; le clergé tentera de mettre à profit ce qu'on appellera l'abdication de l'Université. On gagnera cependant la partie, et l'opinion publique se prononcera d'une manière durable en faveur des nouveaux programmes, pourvu qu'ils soient appliqués sérieusement. Il importe surtout que la transformation des études ne soit à aucun degré l'affaiblissement des études, que le progrès utilitaire n'ait pas l'air d'une décadence intellectuelle. Plus que jamais on aura besoin de maîtres qui prennent leur tâche à cœur, qui aient conscience non seulement de l'utilité, mais de la beauté de ce qu'ils enseignent ". (*Op. cit.*, p. 139).

(2) Frary, *Op. cit.*, p. 15.

enseignant veut se rendre solidaire de ses chefs dans l'élaboration des programmes, sa voix sera écoutée et ses avis prisés comme ils le méritent. Qu'il ne se laisse pas aller au quiétisme : rien ne serait plus contraire à la stabilité qu'il veut maintenir. Pour n'avoir pas à changer beaucoup, il faut changer constamment ; l'évolution seule préserve des révolutions.

« L'obéissance qu'on attend du corps enseignant est une obéissance raisonnable, dit Michel Bréal (1). La réflexion, le désir du mieux, l'étude du passé, l'observation des peuples voisins, n'excluent en rien la consciencieuse exécution de la tâche quotidienne : on peut même dire que tout cela est nécessaire pour la bien remplir. La stabilité n'est pas incompatible avec une discussion sérieuse et indépendante : c'est après les longs repos, où aucune opinion libre n'a provoqué les échanges d'idées et les recherches, que les nouveautés hasardées, qui prennent les esprits au dépourvu, ont le plus de chance de s'imposer ».

Et Gréard ajoute : « Que le respect du passé s'allie ici, comme partout dans l'Université, à l'intelligence des évolutions nécessaires et sages, à l'esprit de renouvellement qui est la loi des sociétés humaines. Ce n'est pas seulement en matière d'éducation que la tradition est une force : un peuple sans traditions est un arbre sans racines. Mais la tradition n'est bonne, à son tour, qu'à la condition qu'on n'y cherche qu'un point d'appui et qu'on ne s'y enchaîne point » (2).

Certes, il ne faut pas détruire à la légère. Tout ce qui est vieux n'est pas nécessairement décrépit ; tout ce qui a été vénéré n'est pas méprisable. Mais, je le répète, on ne peut accepter les legs du passé que sous bénéfice d'examen : la tradition n'est pas un titre suffisant. Et si contre notre désir, il nous arrive d'exagérer, souvenons-nous de cette parole si juste de Frary : « La routine est si puissante, que les réformateurs ont souvent le droit même le devoir d'exagérer un peu : ils ne risquent guère d'obtenir tout ce qu'ils demandent.

(1) *Excursions pédagogiques*, p. 3.

(2) *Education et Instruction ; Enseignement secondaire*, I, 249.

L'effort demeure presque toujours en deçà des motifs qui le provoquent, comme le résultat demeure en deçà de l'effort » (1).

Quelles que soient d'ailleurs les oppositions qu'on rencontre au premier moment, il ne faut pas perdre confiance. « Je voudrais, dit Boutmy (2), examiner et sonder les résistances que rencontrera la nouvelle organisation chez les hommes chargés de l'apprécier et de la pratiquer ; je crois qu'il me sera facile de montrer que ces résistances ne dureront pas, parce qu'elles ne sont fondées que sur un préjugé ou sur une habitude vicieuse ».

« La première opposition, l'opposition la plus décidée, viendra des proviseurs et des professeurs. Ceux-ci ont une raison particulière pour se liguer contre le nouveau régime : je demande la permission de la dégager et d'y insister. »

« L'instruction secondaire comprend deux actes distincts, aussi nécessaires l'un que l'autre ; le premier est l'acquisition des connaissances, le second est la réflexion, appliquée aux connaissances acquises ; le premier consiste à absorber, le second à digérer ».

« Tout l'effort des organisateurs de l'enseignement secondaire a constamment tendu à diminuer la part de la réflexion, à augmenter celle de la pure acquisition des connaissances. La raison en est simple. La fin suprême que recherchent instinctivement proviseurs et professeurs, c'est que tout le temps de l'enfant soit employé à des actes susceptibles de surveillance et donnant un résultat matériel. Ce qu'ils redoutent le plus ce sont les actes qui, par leur nature subtile, échappent à tout contrôle. Or, l'acquisition des connaissances s'obtient par des actes visibles dont les résultats sont contrôlables. L'enfant a un livre devant ses yeux baissés : il apprend sa leçon ; il fait une rédaction d'histoire ou s'efforce, à grands coups de dictionnaire, de venir à bout d'une version ou d'un thème. Toutes ces choses se voient.. »

« En tout cas, il faudra, à la fin, réciter ce qu'on a appris, présenter sa composition, sa version ou son thème. Tant que l'en-

(1) *Ibidem*, p. 3.

(2) *Le baccalauréat et l'enseignement secondaire* (Projets de réforme), p. 73 à 77.

fant n'a que des travaux de ce genre à faire, le chef de l'institution est sans inquiétude ; sa tendance instinctive est donc de les multiplier, et il n'est jamais plus satisfait que lorsque ces travaux occupent et se partagent toute la journée de l'étudiant. »

« Vous avez mille fois raison, répondent d'une seule voix proviseurs et professeurs, mais comment veut-on que nous fassions une place à la réflection dans l'éducation collective ? Les signes extérieurs, par lesquels se manifeste le plus souvent cette forme d'activité de l'esprit, sont le silence, un pli dans le front, la fixité du regard. La réflexion dure ainsi une demi heure, une heure, deux heures, sans qu'on puisse dire si l'enfant a bien ou mal employé son temps, sans qu'on puisse le juger même par le résultat, car souvent tout ce travail, qui n'a amené l'enfant à aucune conclusion, a néanmoins servi à débrouiller son esprit. Ce qui est plus grave, c'est que l'élève est libre de ne rien faire pendant ce temps consacré, en apparence, à une activité si précieuse ; il peut rester oisif, penser à ce qu'il veut, se moquer en dedans de la naïveté de ses professeurs. Les effets de la réflexion sont extrêmement divers et inégaux suivant les natures d'esprit ; impossible de fixer une moyenne que chaque élève devra atteindre avec de l'attention et du zèle. L'acte de la réflection échappe en lui-même à toute surveillance : il y échappe encore par ses résultats ».

« La réponse ne manque pas de justesse ; mais, reprend Boutmy, ce n'est pas de cette réflexion solitaire qu'il s'agit ici ; c'est d'une « réflexion perpétuellement sollicitée, tenue en haleine, artistement guidée vers des fins supérieures. Or, rien ne prouve que les professeurs qui prisent si peu l'acte de réflexion, au sens général de ce mot, ne fassent grand cas, au contraire, de ces exercices et qu'ils ne soient entraînés à leur tour par l'ardeur et la curiosité des jeunes gens. On doit donc s'attendre à ce que la résistance ne dure pas ; les adversaires de la première heure deviendront, par la suite, des alliés ardents et convaincus. » — C'est tout à fait mon opinion.

Frary, je crois, a dit qu'on ne saurait s'en remettre à l'Université du soin d'opérer la réforme désirable, parce que, comme tout

corps constitué, elle est liée par ses traditions. Quel beau spectacle ce serait tout de même, et combien notre corporation y gagnerait dans l'estime publique, si le corps enseignant accomplissait de lui-même ce grand progrès. — Et pourquoi pas ? On reconnaît qu'il est bon juge des détails ; s'il ne se croit pas assez renseigné sur l'ensemble de la question, qu'il ouvre, lui aussi, une enquête. Tout le monde l'aidera, sa franchise lui ayant conquis tous les cœurs.

* * *

Le résultat que nous appelons de nos vœux serait bientôt obtenu, si les ***pères de familles*** voulaient s'y intéresser. Cela semble tout naturel et pourtant ce n'est guère le cas, malheureusement, Frary l'avait déjà remarqué : « Les pères ne surveillent guère l'éducation de leurs fils, disait-il, ils n'en ont peut-être pas le moyen; assurément ils n'en ont pas la volonté. L'institution de l'internat trahit et achève cette désertion. A peine a-t-on le temps de jeter un coup d'œil plus ou moins distrait sur les notes du collégien ; s'il remporte des prix, on le félicite; s'il est mal placé, on le gronde doucement. Mais combien trouverait-on de Français, je dis dans les classes éclairées, qui se soient formé une opinion quelconque, fondée ou non, sur les études qui conviennent à leurs héritiers ? ». (1)

Et pourtant les maîtres ne se cachent pas. Les examens sont publics et les parents y sont spécialement conviés. Mais combien y en a-t-il, chaque année, qui se rendent à cette invitation ?

De plus : « Les intéressés sont des enfants qu'on ne consulte guère ; les hommes les plus compétents sont naturellement favorables à un système qui leur a permis de faire éclater leur mérite. L'influence des mauvaises méthodes sur la marche générale des affaires ne se fait sentir que d'une manière indirecte et obscure. Les mécontents ont peu d'autorité ; s'ils rejettent leurs défauts et leurs échecs sur l'enseignement qu'on leur a donné, on se sert de ces défauts et de ces échecs pour contester la valeur de leur témoignage » (2).

(1) Ibidem, p. 21.

(2) *Ibidem*, p. 30.

Demolins fait une réflexion analogue : « Le malaise général engendré par le système scolaire actuel, dit-il, et dont souffre l'enfant, se traduit presque toujours par des plaintes. Inconscient, la plupart du temps, des causes qui le font souffrir, l'enfant se plaint à ses parents de s'ennuyer. Ceux-ci commettraient une grosse faute en considérant ces plaintes comme de peu d'importance. L'ennui, c'est en effet la pire des choses ; il ne va pas sans l'oisiveté, et celle-ci, on sait ce qu'elle engendre. »

« On se rend d'ailleurs très bien compte que, dans l'état actuel des choses, les parents cherchent à éviter de répondre aux plaintes que nous venons de signaler. Que répondraient-ils en effet? Ne disposant ou plutôt croyant ne disposer d'aucun moyen pour faire cesser l'ennui dont se plaint leur enfant, ils arrivent à considérer cet ennui comme un mal inévitable. Ils se sont ennuyés et fatigués eux-mêmes au collège. Ils trouvent naturel que leur fils s'y ennuie et s'y fatigue » (1).

Et Boutmy d'ajouter (2) : « Après les professeurs, les plus violents et les plus amers dans leurs objurgations, seront certainement les pères de familles ; ils trouveront la réforme fâcheuse pour leur repos et chercheront d'abord tous les moyens de ne pas se laisser persuader. Je les vois frémir à la pensée que leurs fils, ayant des choix à faire se retourneront vers eux et leur demanderont d'en partager la responsabilité. « Que sais-je de tout cela, diront-ils, qu'en puis-je savoir ? A qui veut-on que je m'adresse pour un conseil ? C'est à l'Université qu'il appartient de déterminer le meilleur plan d'études et, l'ayant déterminé, de l'imposer à tous. Elle est payée pour cela ; mon fils n'est pas autrement fait, je suppose, que les jeunes gens de son âge ; je ne lui veux rien de particulier ; je veux surtout qu'on le discipline et qu'on lui apprenne à obéir ».

« N'acceptons pas l'humiliation de croire que cette bassesse de sentiments et cette platitude de langage soient un trait de mœurs profond, particulier à nos classes moyennes. C'est bien plutôt l'effet d'une longue désaccoutumance qui est elle-même le résultat des lois et des règlements universitaires édictés il y a un siè-

(1) *L'éducation nouvelle*, p. 131.
(2) *Op. cit.*, p. 77 à 79.

cle. Tout cela peut être réformé dans une très large mesure. Il n'est certes pas question de contester à l'Université son droit et son devoir de régler souverainement l'instruction et l'éducation dans ses propres établissements ; il faut qu'elle soit maîtresse chez elle. Mais cela empêche-t-il d'accueillir et de rendre facile l'intervention des parents à titre consultatif? Actuellement, les autorités scolaires les accueilleraient par un regard de surprise s'ils s'avisaient d'avoir et de vouloir exprimer une idée à eux sur le caractère de leur fils, sur la façon de s'y prendre avec lui; ils ne trouvent au lycée personne à qui en parler sérieusement et on leur ferme bien vite la bouche avec une banalité ou avec le règlement. J'en ai rencontré souvent qui sortaient de chez le proviseur, après leur avoir amené leurs enfants ; ils emportaient l'impression que ce haut fonctionnaire ne les avait écoutés que pour la forme, qu'il ne ferait rien, parce qu'il ne pouvait rien, que personne auprès de lui ne pouvait davantage, que la lettre sèche du règlement était la seule souveraine. Il faut changer cela. Mêlons à la règle quelque chose de personnel et de vivant ; faisons en sorte que les observations et les suggestions des parents rencontrent au lycée des directeurs d'études empressés à les écouter, capables de les juger et libres d'en tenir compte dans une mesure raisonnable, et nous verrons reparaître, quoi qu'on en dise, ce trait viril d'une paternité vigilante, jalouse de sa responsabilité et de ses droits, qui compléterait heureusement la physionomie de notre famille française, si admirable à tant d'autres égards. »

C'est ce que j'ai dit souvent : Les hommes d'âge mûr sont envers la jeunesse studieuse, accablée sous le joug de systèmes défectueux, d'une indifférence que j'ai peine à m'expliquer. A tout autre point de vue, on fait l'impossible pour ses enfants, mais, lorsqu'il s'agit de l'école, on n'a plus à leur donner que l'encouragement connu du renard de la fable :

« J'en suis hors ;
Tâche de t'en tirer et fais tous tes efforts ».

Naturellement alors, ceux qui viennent vous tirer de votre torpeur sont honnis. Le clairon du réveil est toujours insupportable, et cependant il est nécessaire : « J'estime, a dit un homme de cœur, qu'il est des questions qu'il faut faire revivre

périodiquement presque, jusqu'à vaincre l'indifférence générale — indifférence coupable s'il en fut, puisqu'il s'agit de la vitalité, de la force, de l'intelligence des hommes à venir » (1).

« Il y a longtemps déjà, dit le Dr Ferrière, que le centre de gravité de l'éducation a passé de la famille à l'école et que le père est obligé de subir, en spectateur passif, le système scolaire qui lui est imposé, quelles que soient les aptitudes et la force de résistance de son enfant. C'est une anomalie ; peut-être a-t-elle eu moins d'inconvénients à une époque où l'éducation de la jeunesse poursuivait un but plus doctrinaire qu'intellectuel ; aujourd'hui il en est autrement, car les exigences de l'instruction moderne, nos programmes encyclopédiques auxquels vient s'ajouter tout un enseignement extra-scolaire, accaparent tout ce que l'enfant a de forces intellectuelles et tendent au maximum son ressort psychique. »

« L'autorité du père de famille devrait retrouver sa place légitime dans l'école ; il n'est pas admissible que les parents soient réduits à assister passifs à l'instruction donnée à leur enfant ; ils sont pourtant les mieux placés pour connaître ses aptitudes, ses besoins, sa force de résistance. Et puis, l'enseignement donné à l'école peut sur certains points présenter des lacunes ; pourquoi le père ne serait-il pas autorisé, ne fût-ce qu'exceptionnellement, à recourir à des moyens pédagogiques ne rentrant pas dans le cadre de l'école ? En fin de compte, c'est le but qui importe, et si l'enfant se présente préparé aux épreuves de promotions, c'est l'essentiel. Je ne demande pas la désorganisation des plans et des règles de l'enseignement, mais seulement un peu d'initiative laissée au père quand il y va de l'équilibre psychique et physique de son enfant. »

« Il est étonnant, du reste, qu'en présence des besoins modernes, il ne se soit pas élevé déjà de toutes parts une protestation énergique contre l'instruction routinière que subissent nos en-

(1) F. de Spengler, " Hygiène intellectuelle de l'enfance, „ dans le journal *La Suisse* du 30 octobre 1899. — Aux causes d'indifférence signalées, il en faut ajouter une — honteuse à avouer pour des républicains, mais plus fréquente qu'on ne croit — la crainte de déplaire en hauts lieux !

fants. C'est depuis trop longtemps déjà que le père de famille a abdiqué en face de l'omnipotence de l'école ; il s'agit qu'il se resaisisse s'il veut assurer à son enfant quelque vitalité dans sa carrière. De l'avant donc, parents soucieux du bien-être et de l'avenir de vos enfants, pour l'éducation rationnelle » (1).

* * *

Après les pères de famille, il y a ***les étudiants*** eux-mêmes, qu'il serait utile d'associer aussi à l'œuvre de réforme ou, tout au moins, à l'enquête qui doit la précéder. C'est sur eux qu'on expérimente ; personne mieux qu'eux ne saurait dire l'effet produit par les méthodes qu'on leur applique ; ils le sentent vivement : leurs indications seraient précieuses. On aurait tort de croire qu'ils ne se rendent pas compte ou qu'ils voient mal ; que la paresse seule détermine leurs jugements.

Il y a longtemps que je soutiens cette manière de voir et je n'en veux pour preuve que les deux écrits, déjà cités, où j'ai réuni les impressions de quelques-uns de mes condisciples et les miennes sur l'enseignement que nous recevions. (2) J'y trouve des phrases comme celles-ci : « Posons un principe : nous ne nous attaquons point à l'étude des lettres, mais seulement à celle des langues mortes. » — « On entend, chez nous, par études littéraires l'étude des langues mortes ; c'est confondre le but avec l'un des moyens de l'atteindre ». — Ainsi d'abord, nous faisions parfaitement la distinction fondamentale dont l'oubli trop fréquent rend si pénibles les discussions pédagogiques. — « On prétend que les études littéraires développent l'intelligence, qu'elles sont une gymnastique pour l'esprit. Nous en doutons, vu que la plus grande partie du temps est employée à des travaux purement mécaniques : thèmes, versions, analyses de styles, récitations de grammaire, etc. Or il est permis de se demander si ces exercices

(1) *Hygiène intellectuelle et instruction secondaire*, p. 3, 4, 21 et 22.

(2) Ces deux manuscrits n'ont pas été publiés ; je les avais rédigés pour ma satisfaction personnelle.

sont vraiment salutaires pour l'intelligence ; s'ils ne l'habituent pas plutôt à la routine et au travail servile. » Plus loin, nous demandions des « traductions à première vue », nous pronions les « extemporalia » ; exactement ce que les pédagogues modernes demandent de leur côté. — Ailleurs, nous reconnaissions l'utilité des mathématiques pour donner de la précision aux idées et à leur expression. Nous remarquions déjà le rôle que jouent, dans la vie ordinaire, certains concepts appartenant en propre aux mathémathiques, de sorte que cette science pénètre plus intimement qu'on ne le croit dans la vie pratique. Nous avions constaté l'entrave que l'ignorance de ces concepts oppose à l'intelligence et à l'expression de certaines idées. Bref, nous saisissions déjà l'importance philosophique et « culturelle » des mathématiques. La difficulté, l'aridité de cette branche, les efforts qu'elle imposait à notre paresse naturelle ne nous empêchaient pas de reconnaitre ses mérites.

Il est vrai que nous avions un excellent professeur de mathématiques. Sa sévérité passait quelquefois pour excessive, mais l'inflexible logique de son esprit (qui se traduisait d'ailleurs par une justice sans défaillances) nous enchantait. Or, bien loin que l'influence subjective du maître enlève rien à l'objectivité de notre jugement d'alors, il y a là un précieux enseignement : Cela montre que les branches les plus difficiles, les plus rebutantes pour la majorité des élèves, peuvent faire des adeptes, même enthousiastes, si elles sont présentées par des maîtres à la hauteur de leur tâche.

Mais notre analyse allait plus profond : « Nous trouvons — disions-nous — qu'il y a péril à nourrir l'imagination des jeunes hommes d'éléments aussi peu fortifiants que les fables de la mythologie. Ces élucubrations éveillent ou entretiennent en nous le goût illusoire du merveilleux. Elles nous habituent à compter sans cesse sur une aide extérieure qui ne viendra pas. »

Quant au style, nous trouvions « que l'étude et l'imitation incessante des poètes donnent un style fleuri, harmonieux sans doute, mais flasque et trop chargé de métaphores. Le jugement, faisant souvent défaut, il en est de même de la convenance du

style : On raconte le passage de la Bérésina sur le même ton qu'un exploit d'Alexandre ; on décrit les sombres forêts de la Gaule druidique avec les mêmes couleurs que les bosquets de Tempé. La crainte exagérée du réalisme n'est pas le commencement des bonnes lettres ». — Ainsi nous nous critiquions nous-mêmes et de bonne foi, dans les conversations dont j'ai fixé le souvenir. Nous faisions plus : nous nous donnions des modèles : les *Migrations des oiseaux* étaient pour nous le type de la poésie, bien qu'écrites en prose.

Nous étions aussi psychologues, par moments : « La poésie, disions-nous, est en dehors de l'homme. C'est la voix de la nature parlant à son cœur. L'homme subit passivement cette influence. Qu'il chante si la joie dilate son cœur; qu'il pleure si les larmes viennent d'elles-mêmes à ses yeux ; mais qu'il ne s'efforce pas de rimer à froid, de parler s'il n'a rien à dire. » — Je crois que nous étions ici en opposition avec le sens étymologique du mot : « poète » qui veut dire « créateur. ». De même encore, nous versions trop dans l'admiration des sciences en leur attribuant une vertu moralisante qu'elles n'ont pas à ce point. Dans les deux cas; c'était une réaction inconsciente contre le formalisme vide d'idées sous lequel on nous présentait les lettres, et cela encore est utile à retenir.

— Un autre point aussi attirait notre attention : Nous appartenions à la section *littéraire* (latine) mais nous n'étions pas sans relations avec nos camarades de la section *réale*. Nous causions quelquefois avec eux et — qu'on note bien ceci — nous n'étions pas si persuadés de notre supériorité. Nos études devaient durer trois ans de plus que les leurs : nous nous demandions parfois si la différence des résultats en valait la peine ! Plus tard, me trouvant avec les élèves de la section réale au « Cours préparatoire à l'Ecole polytechnique », qui constituait la dernière classe de cette section, j'assistais à leurs leçons de littérature française — données, il est vrai, par un véritable lettré — et je ne me sentais point tellement au-dessus d'eux. Avais-je donc si mal fait mon latin, que je n'en recueillais pas le fruit tant vanté ?

Au point de vue de la connaissance même des auteurs, les

traductions — rigoureusement interdites alors — nous semblaient le vrai moyen : « Qui des deux, disions-nous, connait le mieux son Homère, celui qui l'a lu en entier dans une bonne traduction et qui, sans souci de la langue, a pu arriver jusqu'au fond et l'apprécier, ou celui qui, perdant de vue les idées, s'est attaché à décliner les mots, à conjuguer les verbes, durant une trentaine de pages ? » — « Il y a quelque chose de pénible, ajoutions-nous, à voir un professeur et ses élèves s'escrimer sur un *augment*, un *aoriste second* ou une *tournure poétique*, et consacrer un temps précieux pour l'enfant surtout à des recherches qui sont vaines, puisque dans le cas où elles aboutissent, leur résultat s'oublie et que, même si on ne l'oublie pas, il est par lui-même inutile. » — C'est l'argument que M. Jules Lemaître reproduisit seize ans plus tard, dans sa conférence de la Sorbonne : « Ainsi, dit-il, ils (les élèves de l'enseignement classique) auront deux fois perdu leur temps, puisqu'ils l'auront passé à ne pas apprendre des langues qui, les eussent-ils apprises, leur seraient à peu près inutiles. »

Si, à ce qui précède, on ajoute la notion très claire que nous avions de l'insuffisance de l'argument traditionnel : « on a toujours fait ainsi, continuons » ; — le sentiment de l'importance sociale de l'enseignement secondaire et du rôle d' « élite dirigeante » qui nous attendait au sortir de nos classes ; — le désir, plusieurs fois consigné dans mes notes, d'un programme plus élastique, faisant davantage la part des tendances individuelles et risquant moins d'étouffer les vocations sous une trop longue attente ; — la faute, nettement reconnue, qui consiste à développer en spécialités indépendantes des branches d'études qui, au collège, ne devraient être que les aspects divers d'une enquête générale unique ; — un plan de triage entre ces spécialités et les branches dont la connaissance est indispensable à tout homme qui veut se dire cultivé » ; — triage basé sur deux remarques : d'une part, l'insuffisance des études presqu'uniquement scientifiques, désignées souvent sous le nom d' « industrielles », d'autre part l'observation suivante, qui ne manque pas de sel : On s'imagine, de nos jours, que l'intelligence humaine ne peut rien par elle-même, et on veut, à force d'études donner de l'esprit à ceux

qui n'en ont pas. Pour cela, on taxe d'indispensables à tous, bien des connaissances qui, en réalité, n'ont d'utilité que pour un groupe déterminé de spécialistes; » — si l'on ajoute que nous reconnaissions dans le droit naturel, enseigné en philosophie, le meilleur préservavatif contre le culte du fait accompli en politique; — que, dès longtemps émancipés de l'étude de l'orthographe, nous en demandions cependant la réforme au nom de la logique; — que nous posions dans des termes assez justes la question des langues vivantes ; — que l'histoire nous apparaissait comme l'école de la politique; — que les quelques affaires auxquelles nous avions déjà pu être mêlés nous faisaient désirer, au collège et pour tous, un petit cours de droit civil élémentaire, qui serait à l'enseignement de la Faculté de droit ce que l'hygiène est à la médecine; — et qu'en fin de compte, l'idée que nous nous faisions de l'enseignement secondaire, où nous ne conservions que ce qui est d'une utilité générale, nous faisait rejeter le système de la biffurcation aussi bien que la distinction entre « littéraires » et « réales », et offrir aux plus pressés une « école professionnelle » bien semblable dans notre pensée, aux « primaires supérieures » de France; — si l'on ajoute que nous avions élaboré un plan d'études complet, fixant l'entrée au collège à 14 ans et sa fin à 20 ans, ce qui, avec 5 ans d'études spéciales, permettait le mariage à 25 ans et remédiait ainsi à bien des désordres; — si on se rappelle enfin que nous remplacions, dans le Baccalauréat, l'épreuve terminale unique et chanceuse, par le résultat sommatoire des examens annuels; — on sera forcé de convenir qu'aucun des aspects principaux de la question de l'enseignement secondaire ne nous échappait et que les solutions que nous donnions diffèrent peu de ce qu'ont proposé depuis lors les pédagogues les plus compétents. En tout cas — et ceci est l'essentiel pour l'avenir — on remarquera que la passion ou l'intérêt ne nous aveuglait pas le moins du monde, que nous nous élevions de nous-mêmes et sans difficulté au jugement impartial et objectif. Or, ce que nous avons pu faire, les autres étudiants le peuvent aussi; je suis persuadé qu'ils le font, et j'estime que leur sentiment serait utile à connaître.

Dira-t-on que c'est là une idée révolutionnaire? Ojectera-t-on

que les élèves ne sauraient être faits juges de l'enseignement qu'ils reçoivent? Ce serait mal comprendre ma pensée : Quand le médecin demande à son client quel effet lui a fait la potion de la veille, il n'abdique rien de son autorité professionnelle; ce sera lui, quand même, et non le malade, qui décidera la cure à venir. Il demande une indication propre à l'éclairer, non une direction qui l'enchaîne.

Au reste, il semble que cette idée ne soit pas si absurde, puis qu'elle est venue aussi au Comité Dupleix, lequel, comme on sait, a entrepris, la réforme des méthodes d'éducation, depuis longtemps l'objet des critiques, aussi vives que justifiées, d'hommes éminents et d'un grand nombre d'hommes d'action. Je lis dans la *France de demain* (1), qui est l'organe de ce Comité : « Nous avons eu la bonne fortune de gagner à notre cause MM. Jules Lemaître et Ernest Lavisse qui, à tour de rôle, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, devant un public d'élite, ont fait entendre leur éloquente parole. L'effet de ces conférences a été immense. Elles ont stimulé le zèle des hommes politiques. »

« Après MM. J. Lemaître et E. Lavisse, M. Edouard Demolins est venu, devant le même auditoire de la Sorbonne, exposer les méthodes d'éducation dont les Anglais tirent si grand profit. Son succès n'a pas été moins grand que celui de ses éminents prédécesseurs. Beaucoup de pères de famille commencent à comprendre la nécessité de mieux préparer leurs fils aux besognes de la vie. Les jeunes gens s'intéressent non moins vivement à notre campagne. Au seul lycée Henri IV, environ 150 élèves sont affiliés au Comité Dupleix. Ils s'appliquent à faire circuler nos idées dans les autres lycées. »

Or, est-il admissible que cette adhésion de cent cinquante étudiants, dans le même collège, et cela en vue d'une action de propagande, aît pu avoir lieu sans le consentement du recteur? Non, évidemment; ce supérieur a dû donner son adhésion et voilà qui s'appelle de la tolérance, du respect de la liberté et surtout de la confiance en soi et dans le système qu'on pratique.

(1) Numéro du 15 avril 1899, p. 475.

En sommes-nous là, en Suisse, pays de suffrage universel, de referendum et d'initiative ? Consultons-nous nos élèves, même dans la mesure et le but que je viens d'indiquer ? Tolérons-nous seulement qu'ils s'occupent de ces questions. Les journaux ou les revues qui les traitent ont-ils accès auprès de nos étudiants ; ceux-ci entendent-ils les conférences qui se donnent sur ces sujets ? Mon expérience personnelle me porterait à répondre négativement, mais j'espère me tromper, car il n'y a rien de bon à augurer des sanctuaires qui ont besoin d'une garde trop vigilante. Au reste, je sais, positivement que d'autres pensent comme moi, témoin le vœu suivant, émis au *Congrès de la presse de l'enseignement* réuni à Paris en 1900, par M. Crouzet : « Considérant qu'un échange continu d'idées entre publicistes, maîtres et étudiants, offrirait les plus grands avantages, le congrès émet le vœu que la presse de l'enseignement provoque ou accueille les enquêtes, consultations, opinions, etc., émanant des auditeurs, surtout adultes, qui donneraient souvent d'utiles indications. »

* * *

Si l'on demande enfin d'où, n'appartenant pas à l'enseignement secondaire, je puis avoir l'expérience requise pour en discuter le programme et les méthodes, je ne répondrai pas que tous ceux qui ont reçu cet enseignement peuvent en parler ; ce serait trop simple. — Pas davantage je n'invoquerai les examens auxquels j'ai assisté, quelques fois même comme examinateur, non plus qu'un intérim de trois mois que je fus appelé à faire dans un collège, il y a quelques années, tombant ainsi au beau milieu d'une année dont le cours normal se déroula sous mes yeux ; ce serait encore trop peu. — Je dirai plutôt que tous les jours, depuis dix ans que je suis dans la carrière, je juge l'arbre à ses fruits, ce qui n'est pas, je suppose, la plus mauvaise manière de juger. En effet, c'est l'enseignement secondaire qui nous fournit nos élèves d'université et nous avons, dans les travaux du laboratoire, les excursions scientifiques, les répétitions et les examens, de nombreux contacts oraux avec

nos étudiants, tandis que la correction des thèses nous renseigne sur leur aptitude à écrire. Les maîtres de l'enseignement supérieur ne manquent donc pas d'occasions pour apprécier la culture générale, la maturité d'esprit et de jugement, voire même les connaissances positives que l'enseignement secondaire donne à ses élèves. Leur jugement porte sur des sujets sortant d'établissements divers et généralement sur les meilleurs d'entre ces sujets. Il y a donc des chances pour que ce jugement soit largement fondé et plutôt favorable. — Cinq ans d'enseignement dans une Ecole polytechnique, où un grand nombre d'élèves étaient fournis par les écoles réales, et cinq ans déjà dans une Faculté, qui se recrute en bonne partie dans les collèges, la nationalité des étudiants étant d'ailleurs aussi bigarée d'un côté que de l'autre, voilà l'expérience sur laquelle je voudrais asseoir à mon tour ce jugement a postériori.

* * *

Dans la lutte contre l'indifférence, nous devrions trouver une alliée naturelle dans la ***presse quotidienne.*** Elle entretient tous les jours ses lecteurs de bien des choses moins importantes au fond et quelquefois tout aussi spéciales. Elle devrait tenir à honneur de se faire notre porte-voix ; le rôle élevé qu'elle remplit dans notre société moderne lui en fait un devoir. Certains estiment pourtant qu'elle n'a pas à s'occuper des questions pédagogiques, vu qu'il existe pour cela des recueils spéciaux. Mais ces recueils qui les lit ? Les pères de famille et les gouvernants ne les voient guère ; la discussion y demeure purement académique et a bien des chances de rester stérile.

Pour qu'elle porte des fruits de progrès effectif, il faudrait, je le répète, pouvoir y intéresser les parents : « Associer l'opinion publique à l'éducation de la jeunesse, disait excellement dans l'*Educateur* (1) M. François Guex, tel est notre intérêt suprême. Les parents peuvent et devraient être élevés au rang de collaborateurs. Il s'agit de s'assurer le concours éclairé des familles pour le développement de l'éducation populaire. »

(1) Numéro du 1 janvier 1899, p. 7.

« Si les questions d'enseignement public, dit Ch. Bigot [1], ont une grave importance, c'est dans une démocratie surtout, dans un pays de suffrage universel comme le nôtre. Dans un pays despotique, la volonté du maître fait la loi; l'avenir d'une nation dépend des caprices d'un seul. Dans un pays aristocratique, la loi est l'œuvre d'un petit nombre. Mais, dans une démocratie, où tous sont égaux devant l'urne électorale, où le législateur n'est que le mandataire de la majorité et le fondé de pouvoir de la souveraineté populaire, c'est le pays tout entier qui prend la responsabilité de ses destinées futures : responsabilité lourde et à laquelle il n'est pas toujours suffisamment préparé. Une seule force commande, c'est l'opinion publique. Mais cette opinion peut-être mal éclairée; elle peut être inintelligente; elle peut être menée par des préjugés absurdes, ou, ce qui est pis encore, par des passions funestes; elle peut, de bonne foi, causer des maux irréparables. Si la démocratie est, de toutes les formes de gouvernement, la plus noble comme la plus légitime, elle peut être aussi la plus dangereuse. Un pays alors ne peut plus compter sur aucun sauveur, sur aucune providence charitable; il faut qu'il soit à lui-même son sauveur et sa providence. »

« Il appartient à la presse — dit Raoul Frary [2] — d'appuyer les propositions qui répondent à un besoin réel, et de les imposer à l'attention des pouvoirs. Une cause est à demi gagnée quand les journaux la prennent en main, non qu'ils tyrannisent le public en l'obligeant à penser comme eux, mais ils règlent en quelque sorte l'ordre du jour des discussions et des conversations. Ils mettent en lumière les idées et les hommes; tant pis pour les idées fausses ou prématurées, pour les hommes médiocres, qui ne supportent pas longtemps la lumière. Si les langues mortes ne règnent plus que par la superstition, un débat tant soit peu approfondi ébranlera leur empire; leurs prétentions seront examinées de près; on critiquera leurs titres et on pèsera leurs services : je ne demande rien de plus. Elles se

(1) *Questions d'enseignement secondaire* p. 3.

(2) *Loc. cit.* — " Pour assurer les effets d'une discipline généreuse, nous avons besoin du concours incessant des familles : il ne faut point qu'elles l'oublient. Nous avons besoin aussi du soutien de l'opinion, qui plus que jamais aujourd'hui est la reine du monde. " Gréard, *Op. cit.*, I, 250.

soutiennent par la tradition et l'autorité, comme la plupart des choses humaines. La tradition est souvent bienfaisante ; l'autorité a souvent raison ; encore faut-il que de temps en temps les générations nouvelles fassent l'inventaire des institutions qu'elles ont reçues de leurs aînées. Je crois le moment venu de faire subir cette épreuve aux programmes de l'enseignement secondaire, et de délibérer non seulement sur ses méthodes, mais sur son objet. »

C'est l'idéal que M. le Dr Ferrière, de Genève, s'est efforcé de réaliser (voir *Suisse universitaire*, juillet-août 1899, p. 329). Beaucoup de gens de bien le désirent, mais puisqu'il est impossible chez nous de grouper les hommes, pour cet objet essentiel comme pour tant d'autres de moindre importance, en sociétés d'action, il ne reste qu'un moyen : que la presse quotidienne, celle que tout le monde lit, remplisse, dans ce domaine-là comme dans les autres, mais avec un surcroît d'impartialité, son noble rôle de vigie.

Hélas ! ce n'est pas toujours et partout le cas. Tandis qu'en France, spécialement, de grands journaux n'hésitent pas à donner aux questions pédagogiques la place d'honneur dans leurs colonnes (nous l'avons vu il y a quelques années, lors des discussions relatives à l'enseignement « moderne »), il arrive d'autres fois, — même chez nous — que les feuilles publiques, cédant à leurs sympathies ou à leurs antipathies personnelles, désertent sur ce point leur poste social (1). Que devient alors le droit imprescriptible des pères de famille — surtout en pays de république — d'être renseignés avec exactitude et impartialité sur ce qui touche à l'éducation de leurs enfants ? S'il s'agit d'innovations accomplies au dehors, n'ont-ils pas le droit de les connaître, de les discuter et de les juger ? Où prend-on celui de le décrier de parti pris, de faire à leur endroit la conspiration du silence ou des confusions qui peuvent à peine passer pour involontaires ? Aurait-on peur, si elles sont bienfaisantes, qu'elles s'introduisent chez nous ; ou si on les croit mauvaises, est-on infaillible pour les sou-

(1) J'en ai cité de tristes exemples dans la *Suisse universitaire* d'août-septembre 1900, et ceux que donne M. le professeur Herzen ne sont guère plus consolants (*Op. cit.*, p. 79 et 83). Comme il a raison quand il dit : « La discussion de ces questions gagnerait beaucoup en clarté et en efficacité, ainsi qu'en dignité, si, au lieu de chercher à défigurer le sens de ce que dit un adversaire, pour se rendre plus facile la besogne de sa démolition, l'on se faisait un devoir d'examiner sérieusement le pour et le contre du véritable sens de ses paroles. »

mettre à sa seule appréciation ? N'avons-nous pas besoin aussi de progresser dans la double voie du développement intellectuel véritable et de l'épargne physiologique ? A-t-on le droit de maintenir aux yeux des pères de famille des œillères qui les empêchent de voir ce qui se fait à droite ou à gauche, pour le seul motif que ce qui s'y fait ne plaît pas ? A-t-on le droit de les faire voir à travers ses propres lunettes, au risque de dénaturer pour eux les meilleures intentions ? Sommes-nous donc un si grand pays et si parfaits que nous ne puissions rien prendre de bon à l'étranger ? Ou bien est-ce que l'enseignement secondaire serait chez nous une arche sainte sur laquelle il serait interdit de lever les yeux ?

« J'entends dire que nous ne devrions pas, en Suisse, nous plaindre de notre instruction publique, mieux comprise que chez tels de nos voisins. Sans doute nous ne sommes pas des plus mal partagés ; toutefois, solidaires des programmes d'examens qui donnent accès aux études supérieures des facultés et écoles étrangères, et assez ambitieux de notre réputation d'études solides, nous ne saurions nous dissimuler que nous sommes tombés inévitablement, comme d'autres, dans l'erreur de l'intellectualisme forcé, et que nous marchons à la même déchéance physique des générations futures. » (1)

Comme il est plus noble et plus digne des citoyens d'un pays libre et éclairé, le rôle du publiciste que trace Frary : « L'écrivain qui s'est voué à la discussion des problèmes politiques, dit-il, ne choisit librement ni la matière qu'il traite ni la thèse qu'il soutient. (2) Spectateur ému des luttes et des fautes de ses concitoyens, observateur inquiet des signes du temps et des points noirs de l'horizon national, il ne cède ni au caprice de son imagination ni aux attraits d'un sujet séduisant. Il obéit comme une vigie à une consigne intérieure qui ne lui permet point de taire le péril dont il est le plus frappé ; esclave d'un devoir, qui pour être volontaire n'en est pas moins impérieux, voir un écueil

(1) Dr Ferrière, *Op. cit.*, p. 15.

(2) On pourrait ajouter : " Ni l'organe où ses idées pourront se faire jour „

et le signaler sont pour lui même chose. Dès qu'il a cru découvrir une vérité nouvelle, ou trop contestée, ou mal appliquée, il ne peut plus en détourner son attention. Tout ce qu'il voit, tout ce qu'il entend l'y ramène, lui souffle des arguments, lui suggère des raisons de parler. Chaque évènement, chaque débat parlementaire, chaque polémique de presse est pour lui une sommation. Il se fait dans son esprit un travail incessant et inconscient pareil à celui que Stendhal appelle une cristallisation. » (1)

Dans la langue des Pères de l'Eglise, proclamer la vérité, c'est délivrer son âme. Quiconque, longtemps obsédé par une idée, se décide enfin à lui donner le jour, dira qu'il n'y a pas là une simple métaphore.

---

(1) *Op. cit.*, p. 16. — Comparez à tout ceci le vœu suivant, émis par le *Congrès de la presse de l'enseignement*, réuni à Paris, du 9 au 11 août 1900 (*Suisse universitaire* de décembre 1900 p. 97) :

Vœu exprimé par M. Bernès : " En vue d'exercer une influence continue sur l'opinion et les pouvoirs publics, le congrès émet le vœu : 1. Que, dans les divers pays, la presse quotidienne et les grands périodiques fassent aux questions d'enseignement une place proportionnée à leur importance. — 2. Que les grands quotidiens s'attachent, pour traiter ces questions, comme ils le font déjà pour les questions agricoles, militaires, sportiques et autres, un rédacteur spécial. — 3. Qu'ils fassent bon accueil aux communications que pourront leur adresser sur les questions d'enseignement, soit les professionnels, soit les associations de la presse spéciale. — 4. Que le service des organes de la presse spéciale d'enseignement soit régulièrement fait aux grands organes de la presse quotidienne et aux grands périodiques. — 5. Que dans tous les pays se forment des associations spéciales de la presse de l'enseignement qui groupent, avec les professionnels écrivant dans la presse spéciale, les journalistes traitant les questions d'enseignement dans la presse quotidienne, et qui permettent aux uns et aux autres de s'éclairer et de se renseigner mutuellement sur les divers aspects des questions qu'ils traitent. "

PREMIÈRE PARTIE

La sanction des études secondaires

Le but à atteindre, disent les philosophes, détermine les moyens à prendre. Nous avons fixé le but idéal de l'enseignement secondaire ; il nous faut parler maintenant de son ***but matériel.*** Ce but consiste dans une sanction en vertu de laquelle celui qui a fait des études secondaires complètes est reconnu posséder la culture générale et la maturité d'esprit que ces études bien faites doivent conférer. Cette reconnaissance étant indispensable dans la vie — même si elle n'équivaut pas à un brevet d'admission pour certaines écoles ou certaines carrières — son obtention est en soi un but parfaitement légitime.

« Enseignement et examen, a dit Charles Bigot, sont deux termes corrélatifs. On n'imagine ni un examen qui ne soit pas précédé d'un enseignement ni un enseignement qui ne soit pas suivi d'un examen.

« L'enseignement sans doute est la chose essentielle, au point de vue de l'instruction, puisque lui seul donne les profits intellectuels, véritable but de l'étude ; mais au point de vue pratique, l'examen est la chose principale, puisque, d'après la loi, lui seul confère un titre. Supposez un homme qui possède le savoir sans le diplôme, sa science sera aux yeux de la société comme si elle n'était pas » (1).

---

(1) Charles Bigot, anc. él. de l'Ecole normale, anc. prof. de l'ens. second., *Questions d'enseignement secondaire*, 1886, p. 208.

Le malheur est qu'ici comme presque toujours dans les choses délicates, on a dépassé les bornes. *La jeunesse des écoles* pense comme les philosophes mais elle ne voit que le but sensible, palpable. De plus en plus, elle est impatiente et soucieuse d'arriver vite au but. « Elle est plus utilitaire qu'on ne le pense, dit encore le même auteur, elle ne donne pas volontiers son attention aux travaux désintéressés. Il y a longtemps déjà que M. Désiré Nisard, dans un discours de distribution de prix, faisait spirituellement le parallèle de ces deux professeurs, l'un le professeur du lycée, assis dans sa chaire, l'autre, le manuel du baccalauréat, caché dans le pupitre de l'écolier, et montrait le second plus obéi de la jeunesse que le premier. L'examen, qui devrait être en principe seulement la consécration des études, la constatation de la valeur de l'enseignement, en devient, par la force des choses, le maître et bientôt le tyran. L'enseignement, au lieu d'être le but par lui-même, est descendu peu à peu de sa dignité et a fini par n'être plus que la préparation d'un examen : ce qui aurait dû être la fin n'est plus qu'un moyen.

« Aujourd'hui, tout élève a deux maîtres: l'un le maître officiel, patenté, reconnu, celui qu'il subit chaque jour, qui lui fait des leçons et corrige ses devoirs ; l'autre, le juge de l'examen, celui qu'il doit être en mesure de satisfaire à un jour donné sous peine de compromettre son avenir et de perdre le fruit de son travail même. De ces deux maîtres, l'un est sans doute le plus puissant en apparence : il exerce son influence ; il peut punir comme il peut récompenser. Il n'en est pas moins vrai que ses punitions comme ses récompenses sont éphémères : la véritable sanction des études appartient au programme d'examen, qui seul possède les récompenses ou les sévérités d'un effet durable » (1).

Les élèves de nos lycées veulent être bacheliers, dit Francisque Vial (2) ; c'est un désir très légitime. Mais le mal est que, dès la

---

(1) *Ibidem*, p. 91, 210 et 211.

(2) Anc. él. de l'Ecole normale, Prof. de rhétorique au Lycée Lakanal, Dr. ès-lettres, *L'enseignement secondaire et la démocratie*, 1901, p. 13.

classe de troisième, ils se demandent de quelle façon ils pourront bien traverser heureusement l'épreuve. Alors, les études désintéressées, les seules vraiment fécondes, sont négligées. Tout est aiguillé en vue du baccalauréat.

A la grande enquête sur l'enseignement secondaire, qui vient d'avoir lieu en France, M. M. Gebhart, Belot, Croiset, Darboux, Poincaré, les recteurs des accadémies de Grenoble et de Poitiers, ont dit la même chose : Les classes qui précèdent une épreuve ne servent plus qu'à la préparer. Les élèves ne veulent rien apprendre qui s'écarte du programme de l'examen (1).

Après les élèves, *les maîtres* eux-mêmes ont été entrainés : « Les professeurs sont obligés de se consacrer au baccalauréat et les élèves paresseux savent qu'on peut trouver le baccalauréat en globules, par la méthode homéopathique, dans les manuels, qui sont une littérature absolument pestilentielle » (2). « Ainsi, continue Vial, à cause du baccalauréat, les maîtres des hautes classes sont condamnés à rabaisser leur enseignement, à le découronner de tout « long espoir », de tout « vaste penser » c'est-à-dire, en définitive, à le laisser se dissoudre et se désagréger » (3).

Après les maîtres, *les parents :* « Dans cette sorte de vis-à-vis et de correspondance de l'examen et des études, dit M. Boutmy (4), l'examen avec ses terribles sanctions pénales, son privilège de qualifier ou de disqualifier pour toutes les hautes carrières, prend très vite une importante prépondérante, c'est à lui que le public regarde ; les pères de famille entendent que l'instruction secondaire se plie et se consacre à y préparer leurs fils. Le voilà devenu le régulateur de l'éducation, ce qui veut dire qu'avant de régler le plan d'études sur les principes d'une saine pédagogie, on doit se préoccuper de satisfaire aux nécessités et aux convenances de l'examen. »

---

(1) *Rapport général,* tome VI, p. 33.

(2) *Enquête,* Déposition de M. Gebhart.

(3) *Loc. cit.,* p. 13 et 14.

(4) Membre de l'Institut, *Le baccalauréat et l'enseignement secondaire* p. 49 et 54.

En fin de compte, l'entrainement s'est étendu d'une manière fatale aux *organisateurs* eux-mêmes *de l'enseignement* : « Le baccalauréat, dit encore M. Boutmy, est actuellement le régulateur des programmes et de l'ordonnance des études. On ne peut rien ajouter aux programmes des lycées, sans se demander si l'examen n'en sera pas grossi et distendu à l'excès : on n'y peut rien supprimer, sans se demander si l'examen ne perdra pas trop de son ampleur et, par conséquent, de son crédit. Pareillement, on ne peut rien retrancher du programme d'enseignement ; car la matière enseignée, qu'on aurait ainsi privée d'une sanction dont jouissent toutes les autres, se trouverait, en quelque sorte, en état de disgrâce et risquerait d'être délaissée. »

« La question du baccalauréat, déclare M. Léon Bourgeois, pèse sur tout le problème de l'enseignement secondaire. C'est là qu'à tout moment nous rencontrons des obstacles aux réformes intérieures de cet enseignement. » (1). « L'homme qui nous délivrera du baccalauréat, conclut Demolins, va peut-être surgir demain. Ce jour-là, l'enseignement et l'éducation seront délivrés d'une lourde entrave et auront remporté une grande victoire » (2).

Ainsi, le premier résultat auquel nous arrivons est celui-ci : *La sanction donnée aux études secondaires règle toute la marche de ces études*, donc la première chose à faire pour réformer l'enseignement secondaire, reconnu défectueux, c'est de réformer le mode de cette sanction elle-même.

* * *

Comme on le verra dans la suite, il a été fait au baccalauréat un grand nombre de reproches qui, presque tous, semblent fondés. On lui a reproché notamment d'être un but artificiel qui empêche de distinguer au-delà le but réel de la vie. Cette critique, et toutes les autres qui plus ou moins s'y résument, s'applique assez exactement, je crois, au baccalauréat tel qu'il est

---

(1) *Enquête*, Déposition de M. Léon Bourgeois, ancien ministre de l'instruction publique, et Ribot, Député, Président de la commission de l'enseignement, *La réforme de l'enseignement secondaire* p. 291.

(2) *L'éducation nouvelle*, p. 194.

organisé dans le système classique à la française, mais pour les écarter, il suffit de modifier le baccalauréat; il n'est ni nécessaire ni même recommandable de le supprimer. Tel a été ***mon point de vue,*** dès l'origine, mais on a feint de ne pas me comprendre.

On a dit que je voulais supprimer le baccalauréat et laisser, par conséquent, les études secondaires sans aucune sanction finale. Ce n'était pas cela du tout. J'ai toujours et uniquement demandé que le grade de bachelier fût attribué à la moyenne ou à l'ensemble des notes, plutôt qu'au hasard d'un examen. Puisque je cherchais le meilleur critérium pour établir l'aptitude au grade de bachelier, c'est que je ne supprimais pas ce grade, je le conservais, au contraire, j'augmentais sa valeur réelle, en le débarassant des inconvénients qui, dans sa forme actuelle, lui font tant d'ennemis. Tout est là, en effet : ici de nouveau, à un mal social, le remède est de nature purement pédagogique.

Les inconvénients du baccalauréat peuvent en effet se ramener, disais-je, à trois principaux : Tout d'abord, le souci de l'examen absorbe en la détournant de son véritable objet l'attention du maître et de l'élève, durant l'année qui précède l'épreuve. C'est là un fait d'expérience et il en résulte que la tâche incombant en propre à cette année d'études risque fort d'être compromise. — En second lieu, la préparation de l'examen, se superposant aux travaux de l'année courante ou mettant à contribution les vacances, constitue un « coup de collier » dangereux pour la santé des adolescents et d'ailleurs sans profit pour les études, attendu que les connaissances acquises ainsi, « en serre chaude, » par mémorisation plus que par raisonnement, se perdent avec une égale rapidité sans avoir contribué le moins du monde à la maturation de l'esprit. — Enfin l'examen lui-même est nuisible par la surexcitation qu'il provoque et a d'ailleurs trop le caractère d'une loterie pour qu'on puisse lui attribuer une valeur probante [1].

Comme on le voit, ajoutais-je, les défauts du baccalauréat sont ceux de tout examen terminal unique : Ce genre d'épreuves ne soutient pas l'étudiant, qui peut se laisser aller à une oisiveté

---

(1) Lettre datée de Montreux, septembre 1900.

presque complète, durant le cours de ses études, pourvu qu'il se « chauffe » au dernier moment. Or ce système est funeste, non seulement aux études et à la santé, mais encore au caractère, qui ne prend pas l'habitude salutaire d'un travail calme et persévérant.

Pour remédier au mal, je revenais à l'idée qui constitue mon point de départ invariable : l'enseignement secondaire a pour mission, non point de former des spécialistes ou des érudits, mais seulement de donner à l'esprit une culture générale tout en procurant la maturité du jugement. Cela posé, je prétendais qu'en raison même de leur caractère de généralité et de ce qu'elles ont nécessairement d'impondérable, cette « culture » et cette « maturité » ne sont pas susceptibles d'une « révision générale » et, par conséquent, ne sauraient s'apprécier par la voix sommaire et hasardeuse d'un examen unique quelqu'étendu que soit son programme, quelqu'élevé qu'on maintienne le niveau de ses exigences.

Pour avoir quelques chances d'être juste, une constatation aussi délicate doit s'appuyer, disais-je, sur une base beaucoup plus large. Cette base doit être, non pas une épreuve de quelques heures, *dont la préparation même place l'élève dans des conditions physiques et intellectuelles défavorables au succès* (1), mais bien le dossier complet formé par l'ensemble des notes que l'élève aura obtenues par un travail calme, réfléchi et soutenu, poursuivi, *dans des conditions normales*, pendant plusieurs années.

Ce dossier, ajoutais-je, pourra être fourni d'une manière simple et pourtant sûre par des *examens échelonnés* (annuels, semestriels ou trimestriels) qui, par leur fréquence habitueront les élèves à la régularité dans le travail, tout en n'exigeant pas — vu leur programme nécessairement restreint — cette préparation spéciale dont nous connaissons les multiples inconvénients.

Quand à *la collation du grade* de bachelier, on prétendit que je songeais à l'enlever aux collèges. On dit que mon système

---

(1) Voyez, sur ce point, la page 316, ci-dessous.

entrainerait un empiètement de l'Etat sur le domaine de la liberté des études, de la Confédération dans les compétences cantonales. Nouvelle confusion, plus ou moins involontaire, que rien dans mes écrits n'autorisait. Dans mon système, comme actuellement, la collation du grade dépendrait du collège où l'élève termine ses études. Cette collation appartient aux établissements d'enseignement secondaire au même titre que celle de la licence et du doctorat appartient aux universités. Les personnes ou les écoles spéciales qui s'en remettent aux professeurs des collèges du soin de faire passer l'examen actuel du baccalauréat n'auraient aucun motif pour refuser à ces mêmes professeurs le droit de décerner le diplôme au vu des notes antérieurement obtenues, et les cas d'équivalence pourraient subsister intégralement. Il faudrait seulement que les différents collèges s'entendissent pour avoir la même échelle de notes, afin qu'un élève pût, au besoin, changer de maison sans compromettre son diplôme final. Faut-il voir là une difficulté ? Je ne le crois pas, puisqu'elle est pratiquement résolue pour les diplômes universitaires de docteur. Du reste, y aurait-il quelque difficulté qu'un peu de bonne volonté suffirait pour en triompher. On conclut à notre époque des concordats, même internationaux, dont les bases sont autrement difficiles à fixer et dont l'importance sociale n'est pas plus grande.

Pour réunir l'ensemble des notes obtenues par un élève aux épreuves partielles, on pourrait — comme l'a proposé plus tard M. Rambaud, ancien ministre de l'instruction publique de France — instituer un *livret scolaire* qui accompagnerait l'élève à travers ses classes, à peu près comme le *livret de service* accompagne le citoyen suisse depuis l'âge où il est astreint au service militaire. L'idée est simple et pratique ; elle ne se heurte pas, chez nous comme en France, aux difficultés résultant de la présence d'un enseignement libre concurrent de celui de l'Etat. Cependant, cela encore n'est pas indispensable, attendu que les certificats semestriels ou annuels, délivrés par les collèges et déjà en usage, suffiraient pleinement à constituer le dossier. Maintenant, si l'on venait à relier ensemble un certain nombre de ces formulaires, de façon à obtenir quelque chose d'analogue à l'*Abgangszeugniss*

de l'Ecole polytechnique — sauf à ne remplir dans chaque cas, que les pages correspondantes aux classes faites dans le collège qui délivrerait le *carnet* — serait-ce bien redoutable ? Non, évidemment ; qu'on procède comme on voudra quand à ces points de détail, pourvu que l'examen soit fractionné et que ses parties soient échelonnées sur plusieurs années d'études. Tout est là, au double point de vue de l'hygiène pédagogique et de la valeur même du diplôme.

Reste le cas des mauvais élèves ou des jeunes gens que la maladie ou toute autre cause aurait empêchés pendant plusieurs années de fournir un travail sérieux : Nous ne voulons pas la mort du pécheur, mais qu'il se convertisse et qu'il vive. Seulement, pour nous, les conversions de ce genre ne seront pas l'occasion d'une plus grande joie. Pour cette catégorie d'élèves, qui dans certains cas peut être intéressante, je conserve l'examen final à titre de « planche de salut » et je consens même à ce que le diplôme obtenu *par cette voie moins parfaite* ne porte pas trace de sa qualité pourtant inférieure.

En résumé, je voudrais que les bons élèves fussent dispensés de l'*examen* final, parce que la préparation en est toujours pénible — même, ou peut-être *surtout*, pour les bons élèves — et qu'il y a un intérêt social de premier ordre à diminuer autant que possible le travail intellectuel imposé aux adolescents en croissance. Je voudrais que ces bons élèves reçussent le diplôme de bachelier en considération des notes qu'ils auraient obtenues au cours de leurs études, ou du moins à partir du moment où ils purent être censés comprendre l'importance de ces études. De cette manière, la dignité de bachelier serait basée sur un travail long et persévérant et sur l'acquisition de connaissances bien digérées, ce qui aurait pour effet d'élever la valeur intrinsèque de ce titre. C'est là tout le changement que je demande, que j'ai toujours demandé [1] : on va voir que je ne suis pas seul à en sentir la nécessité.

---

(1) Voir surtout la *Suisse universitaire* de septembre-octobre 1900, où j'ai réuni mes postulats antérieurs.

La sanction des études et l'opinion des auteurs

Qu'il faille accorder aux études secondaires une sanction se rapportant à elles seules et indépendante des carrières qui s'ouvrent devant leurs élèves, tout le monde à peu près est d'accord sur ce point : « Tout enseignement privé de sanction est sans portée, sans valeur, dit la commission française de l'Enseignement. Placer la sanction des études secondaires à l'entrée des Facultés et des carrières, serait s'exposer à désorganiser les classes. L'examen de carrière étant forcément spécial, les élèves négligeraient systématiquement tout exercice qui ne conduirait pas directement au but particulier poursuivi par chacun d'eux. Les études secondaires cesseraient d'être ce qu'elles sont et ce qu'elles doivent être, un moyen de former l'esprit et de donner à l'intelligence une culture générale » (1).

Ainsi l'idée de supprimer le baccalauréat sans rien mettre à sa place n'a pas rencontré d'adhésion dans l'enquête française.

L'intérêt social exige pense-t-on, en effet, que des preuves d'une culture générale suffisante soient fournies par ceux qui aspirent aux carrières libérales et aux fonctions publiques. Le libre accès des Facultés pratiqué en Belgique, semble condamné par l'expérience ; on pense que, selon le mot de M. Langlois, « il appartient à l'Etat de faire passer aux jeunes gens qui terminent leurs études secondaires une sorte de conseil de révision, afin d'estampiller ceux qui sont aptes » (2). Ceux même qui, en France, ne sont pas partisans du baccalauréat tel qu'il est, tiennent à conserver, sous une autre forme, la sanction qu'ils croient indispensable. Leur porte drapeau, M. Lavisse, déclare que « de toutes manières, il faudra donner comme sanction aux études de collège une attestation à la sortie. Cette attestation, ajoute-t-il, sera délivrée

---

(1) *Rapport général* cité, p. 66.

(2) Ch. V. Langlois, La question de l'enseignement secondaire, " dans la *Revue de Paris*, 2e article.

par la maison où les études auront été terminées. Les éléments en seront pris dans les études elles-mêmes, dans les notes de toute la vie scolaire, et, si l'on veut, dans un examen final, mais très simple, sans cérémonie, et qui ressemblerait à une récapitulation. Cette attestation remplacerait le baccalauréat » (1).

On remarque bien, à la vérité, que cet usage n'existe ni en Angleterre, ni aux Etats-Unis. Mais on fait observer aussitôt que « dans ces deux pays, le défaut de toute sanction régulière des études a des inconvénients qui paraissent graves aux indigènes » (2). On rappelle que Mathew Arnold, le célèbre pédagogue, poussait la haine de « l'anarchie » qui en résulte jusqu'à l'admiration du baccalauréat français.

En effet, raisonne-t-on, « s'il n'existe point de barrière à la sortie de l'école secondaire, force est d'en établir à l'entrée des Universités, des Ecoles supérieures et des carrières. Or, de deux choses l'une : Ou bien, dans les examens institués pour défendre l'entrée des carrières, il n'est pas tenu compte de la culture générale ; en ce cas, la culture générale est sacrifiée. Ou bien on essaie d'en tenir compte ; en ce cas, les examinateurs sont souvent peu qualifiés pour en juger ; ils en jugent mal ; ils élaborent des programmes qui ne sont pas toujours raisonnables ; les programmes d'admission aux diverses carrières, qui sont indépendants, ne sont pas uniformes ; enfin les élèves de l'école secondaire négligent les études « désintéressées » pour se « préparer, » de longue main, par des moyens artificiels, le plus platement du monde, à ces examens spéciaux. Pour ces motifs, tous les états européens, à l'exception de l'Angleterre, sanctionnent officiellement les études » (3).

Pour ce dernier pays, même, on fait observer que « l'Angleterre, pays de liberté, modèle de l'organisation chère aux économistes, est en train de se faire un baccalauréat. De divers côtés les familles inquiètes, ne sachant pas ce que valent les enseignements

(1) Ernest Lavisse, de l'Institut, " Contre le baccalauréat, " dans la *Revue de Paris* du 15 décembre 1898, p. 907.

(2) Langlois, *loc. cit.*

(3) Langlois, *loc. cit.*

donnés dans des maisons qui sont des entreprises financières plus que pédagogiques, ont voulu avoir un critérium, un *standart;* elles se sont tournées vers les Universités et leur ont dit: Faites-nous un système d'examen. Et non seulement les vieilles Universités en ont établi, mais on a créé des Universités nouvelles exprès pour cela dans les régions manufacturières. On a vu, par un mouvement spontané, les candidats à ce nouveau baccalauréat se multiplier rapidement. L'institution était déjà en pleine prospérité en 1893 » (1).

On pense de même en Allemagne: La question ne se pose plus, dit M. Wohlau (2), de savoir s'il faut une sanction aux études. On peut seulement se demander lequel vaut le mieux, d'un examen terminal conduit par une personne étrangère, ou d'un certificat délivré à l'élève par ses propres maitres. On ne met point en doute le droit de l'Etat à être, au besoin, cette personne étrangère à l'école.

En Suisse, les professeurs de gymnases, réunis à Neuchâtel en septembre 1891, ont admis entre autres la thèse suivante, proposée par M. le recteur Fritz Burckhardt de Bâle: « L'Etat a le droit et même le devoir d'instituer une épreuve de maturité que les jeunes gens devront subir à la fin de leurs classes gymnasiales, avant de commencer des études académiques » (thèse 1ère) (3). Et le gouvernement bernois, dans son mémoire sur le nouveau règlement de la « maturité » fédérale (4), disait le même en 1900: « Nous ne contestons point que le Conseil fédéral ait le droit de demander aux candidats aux examens de médecine une preuve de culture générale, et puisque le certificat de maturité établit cette preuve, il est loisible au Conseil fédéral de fixer, d'abord

---

(1) *Enquête française*, M. Espinas, t. I, p. 398.

(2) Art, " Abgangsprüfung, dans l'*Encyclopédie pédagogique de Rein* (I, 5). De même, Firnhaber, art, " Maturitätsprüfung, " dans l'*Encycl*, de Schmid (VI, 493).

(3) Dr. G, Finsler, recteur à Berne, *Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz* (1893), ouvrage gracieusement offert par son auteur, p, 360.

(4) Séance du Conseil d'Etat de Berne, du 3 mars 1901, No, 755.

les matières sur lesquelles doivent porter les épreuves de maturité, ensuite le minimum de connaissances exigible dans chaque branche ». C'est en effet, conformément à ce principe que le Conseil fédéral a déterminé en 1880 les matières d'examen pour les trois catégories d'intéressés (médecins, pharmaciens, dentistes) et fixé en même temps le niveau minimal dans tous les sujets. — Et le mémoire bernois ajoutait : « Il n'existe aucune raison d'écarter les cantons de la collation de la « maturité ». Bien au contraire, il y a des avantages réels à ce que les institutions à ce destinées des cantons (les collèges) soient chargées de tous les examens de maturité. »

Quels que soient d'ailleurs les détails d'application, le rôle dévolu à l'Etat et la forme adoptée pour les épreuves, il importait de dégager tout d'abord ce principe fondamental : *Les études secondaires doivent recevoir une sanction.*

* * *

Cela posé, ***le baccalauréat,*** tel qu'il existe actuellement, représente-t-il le meilleur procédé de sanction qui se puisse imaginer ? — Avec l'immense majorité des auteurs, je répondrai : non, tant s'en faut. ***Les adversaires*** du système actuel sont nombreux. On en trouve dans tous les pays, dans les corps savants comme dans le public peu lettré, dans l'enseignement supérieur comme dans l'enseignement secondaire public et libre, dans les associations de toute nature, pédagogiques agricoles, industrielles, commerciales, aussi bien que parmi les individus insolés ([1]). ***Les griefs*** dirigés contre le baccalauréat sont de divers ordres ; je vais tâcher de les grouper d'une façon qualitative.

---

(1) *Rapport général* déjà cité. A l'enquête française, se sont prononcés contre le baccalauréat : MM. Berthelot, t. I, 28. Lavisse, 40. Gaston Paris, 79. Monod, 122. Combes, 130 Perrot, 112. Jules Lemaitre, 189. Frédéric Passy, 192. Sabatier, 202. Boutmy, 219. Seignobos, 224. Ernest Dupuy, 250. Séailles, 269. Chailley-Bert, 361. Buisson, 438. Maneuvrier, 452. Bérenger, 490. Dreyfus-Brisac, 506. Bouchard, 530. Beck, t. II 8. Joubert, 53. Bossert, 61. Max-Leclerc, 88. Blondel, 444. Didon, 463. Bertrand, 540. Malet, 561. Potel, 566. Morel, 568.

* * *

Tout d'abord, ce qu'on pourrait appeler les ***critiques générales :*** « Il y a bien longtemps, dit M. Th. Ferneuil [1] que le baccalauréat de la loi de 1808 est battu en brèche et qu'on en a relevé les anomalies. Les partisans les plus convaincus de l'enseignement classique se sont souvent montrés les adversaires résolus du baccalauréat et lui ont attribué une large part de responsabilité dans la décadence des études classiques. Entre autres, M. Cournot, dans son remarquable ouvrage sur les institutions d'instruction publique en France, n'hésite pas à affirmer que le baccalauréat doit amener, dans un avenir plus ou moins rapproché, la ruine complète du système des études classiques, déjà si favorisée par les autres tendances de l'époque. M. Cournot reproche surtout au baccalauréat son caractère superficiel, qui ne permet pas à des examinateurs étrangers de constater en un court laps de temps la capacité réelle des élèves, et l'étendue de ses programmes, qui laissent au hasard un grand rôle et, en obligeant l'élève à une préparation spéciale d'au moins une année, annulent de fait la dernière année de l'enseignement classique.

« Comment concentrer en quelques heures, dit M. Cournot, les matières de plusieurs enseignements prolongés chacun pendant plusieurs années ? Comment se préparer à répondre passablement sur l'imensité de questions auxquelles ces enseignements donnent lieu ? Le hasard aura une grande part au succès comme à la défaite, et la défaite est presque inévitable si l'examinateur tient rigueur au candidat... Du moment qu'un examen final sur

---

Masson, 611. Tisserand, 619. Risler, 623. Grandeau, 624. Gautier, 633. Goblet, 667. Léon Bourgeois, 698. — Rapport des Chambres de commerce de : Cette, t. V, 57. Dieppe, 72. Limoges, 107. Paris, 152. Philippeville, 157.

" Tout le monde est d'accord sur les défauts du baccalauréat, dit M. Charles Bigot (*Quest. d'ens. sec.*, p. 214). Il a contre lui tous ceux dont il est le cauchemar ; il a contre lui, plus encore, tous ceux qui n'ont pu l'obtenir (et dont plusieurs le méritaient) et, avec eux, leurs familles. Quant on relit, à trente années de distance, les *lettres* si remarquables *sur l'enseignement secondaire*, publiées en 1857 par Ernest Bersot, " on est obligé d'avouer tristement que, depuis lors, la situation n'a pas changé. " (Ceci était écrit en 1886).

(1) *La réforme de l'enseignement publique en France*, 2e éd. 1881, p. 259.

l'immensité des matières qui figurent à doses diverses dans l'enseignement secondaire attend l'écolier à la fin de son cours classique, il faut bien qu'au moins la dernière année du cours soit principalement employée à tout repasser, à tout revoir, à se fortifier sur tous les points vulnérables, — et ils sont en grand nombre, — puisque l'expérience a montré qu'on n'a pas tort d'y comprendre jusqu'à l'orthographe. Comment supposer que, outre cette tâche, on pourra suivre fructueusement des cours sur des matières nouvelles, un cours de philosophie, un cours de mathématiques, un cours de physique? Ce n'est là, après tout, qu'une moindre partie du programme, et on s'en tirera comme on pourra à l'aide d'un manuel. Voilà donc déjà la dernière année du cours classique, l'année des hautes études, celle qui devrait servir de couronnement aux autres, qui se trouve effectivement rayée du programme, on s'accoutumera à ne pas la suivre ou à ne la suivre que par pis aller, lorsqu'on aura échoué à l'examen à la fin de l'année qui précède. En fait, ce ne sera plus la dernière, mais l'avant-dernière année du cours classique, qui deviendra l'année de préparation. » Et M. Ferneuil, qui a cité ce morceau, ajoute : « Il est impossible de critiquer notre baccalauréat avec plus d'autorité et de compétence. Son organisation défectueuse a réussi à en dénaturer peu à peu le principe, et aujourd'hui le diplôme de bachelier ne garantit que bien faiblement l'acquisition des connaissances spéciales à l'enseignement secondaire ».

M. Boutmy appelle le baccalauréat « un examen élémentaire, superficiel, où il y a très peu de différence entre ceux qui échouent et la très grande majorité de ceux qui passent. » Il a considéré successivement le baccalauréat comme moyen de classement social, comme qualification générale pour les carrières libérales, comme preuve et garantie officielle du talent et de l'acquis, comme brevet d'« honnête homme », au sens que ces mots avaient au XVIIe siècle, enfin comme stimulant supposé et comme régulateur effectif des études. « Chacune de ces analyses l'a amené à reconnaitre, soit une insuffisance, soit un vice de l'institution » (1).

(1) E. Boutmy, de l'Institut, *Le baccalauréat et l'enseignement secondaire*, 1899, p, 8 et 11.

« Ce mot de baccalauréat, dit M. Poincaré, traine avec lui un cortège d'illusions, de préjugés, d'idées fausses ; nous nous trouverons forcément amenés soit à le supprimer, soit à le modifier profondément. » Et, dans sa déposition à l'*Enquête,* il ajoute : « La commission a entendu de très éloquents adversaires de ce diplôme ; on lui a tout dit, je crois, contre le baccalauréat, on a fait observer qu'il faussait les études, qu'il les abaissait, qu'il encourageait les procédés de dressage mnémotechnique, qu'il comportait — ce qui est incontestable — un effroyable aléa, qu'il poussait les jeunes gens à la recherche d'une vaine distinction sociale, enfin qu'il était, avant même l'heure des décorations, le premier hochet dont s'amuse, en naissant, l'amour-propre français. Tous ces reproches sont fondés, et l'on pourrait en ajouter d'autres encore » (1).

« Si on ne faisait pas de bacheliers, dit M. Guérin, on pourrait sans avoir besoin de *surmener* les jeunes esprits par un travail aussi indigeste que stérile, former des hommes prêts à aborder, *de bonne heure*, avec confiance et énergie, une solide éducation professionnelle qui les mènerait bientôt à une heureuse indé pendance » (2),

M.M. Anatole Leroy-Beaulieu, de l'Institut, et Chailley-Bert déplorent l'obligation du baccalauréat imposée à tous (3). Mêmes doléances à propos du baccalauréat de l'enseignement moderne : « Rien n'a plus contribué à fausser les études modernes que cette institution d'un baccalauréat emprunté au régime des études classiques. Tous les hommes qui ont qualité pour parler au nom des industriels, des commerçants, des agriculteurs, MM. Tisserand, Grandeau, Leroy-Beaulieu, Masson le déplorent. C'est cet appât offert aux familles qui les invite à laisser trop longtemps leurs enfants aux lycées, et qui détournent ces enfants des besognes actives. Les carrières qu'on ouvre par le baccalauréat à

---

(1) Déposition de M. R. Poincaré, membre de l'Institut, in Ribot. *La réforme de l'enseignement secondaire,* 1900, p. 99 et 258.

(2) *La question du latin,,* 2e éd., p. 327.

(3) *Enquête* I, p. 155, col. 1 et 357, col. 1.

l'enseignement moderne et qu'on veut lui ouvrir plus nombreuses encore, ce ne sont pas les professions comme l'agriculture, l'industrie ; ce sont les professions libérales et les fonctions d'Etat, dit M. Anatole Leroy-Beaulieu [1]. Supprimez le baccalauréat, répète aussi fortement M. Chailley-Bert [2] ».

Mais l'adversaire par excellence du baccalauréat, c'est M. Lavisse. Dans le remarquable discours que cet académicien prononça, à une séance de rentrée de la Faculté des lettres de Paris, il dirigea contre cette institution, telle qu'elle est généralement pratiquée, une charge à fond : « Le baccalauréat, a-t-il dit, ne résistera plus longtemps aux critiques soulevées par les méfaits qu'il a commis. Il est sur la sellette. Si j'étais chargé de requérir contre lui, je lui ferais passer un quart d'heure pénible, à supposer qu'un quart d'heure me suffît. Je lui reprocherai la prétention qu'il a d'ouvrir tant de carrières, à l'entrée desquelles il a planté ses fourches caudines ; ses programmes encyclopédiques, par lesquels il exige tant d'études, que les écoliers n'ont plus le temps de rien étudier ; ce sentiment que j'éprouve pour ma part, et qui est très étrange, d'un examinateur qui ne voudrait pas être examiné sur le programme ou il prend ses questions ; la pertubation qu'il jette dans notre travail et dans le vôtre, quand il nous encombre, au premier et au dernier mois de l'année, de cette cohue de candidats ahuris, de parents anxieux, de solliciteurs larmoyants. Mais ce sont là les critiques les plus légères ; l'impardonnable tort du baccalauréat, c'est qu'il veut se suffire à lui-même, ne rien savoir du candidat, si ce n'est un nom, qui pourrait être avantageusement remplacé par un numéro, et d'exposer ses justiciables aux chances inégales de compositions aujourd'hui faciles, demain difficiles, pour ne point parler de la diversité des humeurs des juges, qui sont aussi variables que les compositions. A chaque session, il faut avoir le courage de le dire, le baccalauréat, par sa faute et non par la nôtre, fait des victimes et des

---

(1) *Enquête*, I, p. 155, col. 2.

(2) E. Bourgeois, *L'ens. second. selon le vœu de la France*, 1900, p. 94, 95 et 88.

heureux qui ne méritent pas leur sort. Il trouble ainsi cette précieuse notion de la justice que donne aux écoliers la vie du collège, où chacun est payé selon ses mérites. Il introduit prématurément dans les jeunes esprits le culte immoral de la chance. Aussi, ne sera-t-il plus toléré longtemps dans un pays où les loteries sont presque défendues... ».

Et M. Henry Michel (1) remarque : « Quoi qu'il ait dit, M. Lavisse a fait, en moins d'un quart d'heure, un réquisitoire complet contre le baccalauréat, un réquisitoire plein de sens et de raison, et, ce qui ne gâte rien, plein de verve et d'esprit. Nous ne voyons pas ce qu'on y pourrait ajouter. Et nous voyons moins encore ce qu'on pourrait y répliquer. Si l'assistance judiciaire donnait un avocat au baccalauréat, à ce prévenu infortuné, qui frapperait certainement en vain pour son propre compte à la porte des maîtres du barreau, la tâche du défenseur d'office serait malaisée. Quant une fois il aurait réclamé l'indulgence des juges, et plaidé, à titre de circonstances atténuantes, les droits de la sacro-sainte routine, non sans faire un effrayant tableau de tous les maux, désordres, bouleversements et cataclysmes qui fondraient sur ce malheureux pays, le lendemain du jour où un homme d'initiative énergique aurait osé supprimer l'examen avec le diplôme, quand il aurait fait cela, il ne lui resterait plus qu'à s'asseoir, et qu'à attendre le verdict inévitable.

« Sans doute, Il n'y a pas de révélation, à proprement parler, dans les arguments de M. Lavisse. On avait dit avant lui que le baccalauréat fausse les études, ou, pour parler franc, qu'il les tue. On avait dit avant lui que le baccalauréat est une loterie, fertile en scandales. Bersot écrivait déjà : « Quand je vois ce qu'est devenu cet examen et son programme, je me félicite tous les jours d'être bachelier. »

Et M. Michel conclut : « La suppression absolue du baccalauréat est l'une des bases de la grande réforme organique, dont nous parlons si souvent, et sans laquelle il n'y aura bientôt plus

---

(1) *Notes sur l'enseignement secondaire* (1902), p. 271.

en France d'études secondaires digne de ce nom. Nous sommes heureux d'avoir un maître tel que M. Lavisse pour allié dans cette campagne. »

* * *

Venons maintenant aux ***critiques spéciales***, aux griefs de divers ordres, qui ont été formulés contre le baccalauréat :

On a tout d'abord fait voir ses *inconvénients sociaux* : « Le baccalauréat, a-t-on dit (1), grossit outre mesure le nombre des élèves de l'enseignement secondaire. Il pousse les jeunes gens vers le fonctionnariat et les détourne des carrières directement productives, comme le commerce et l'industrie, ou du moins les empêche d'aborder ces carrières en temps utile (2). Il est une source de mécomptes pour les candidats et les familles. Il fait des déclassés, aussi bien parmi ceux qui ont réussi à le conquérir que parmi ceux, très nombreux, qui ont échoué à ses épreuves (3). Enfin une série d'autres griefs du même genre ont été articulés, mais je n'y insisterai pas, attendu qu'ils s'appliquent uniquement aux pays ou le baccalauréat donne accès aux fonctions publiques.

---

(1) A l'enquête française : MM. Chailley-Bert (I, 361) et Buisson (438).

(2) A l'enquête : M. Masson, t. II, 611. " Il est souvent la seule raison qui empêche les élèves d'aborder plus rapidement les écoles et les carrières auxquelles ils se destinent ". — Rapport de la Chambre de commerce de Cette, t. V. 58. " Par la suppression du baccalauréat... nous pensons que l'on évitera la perte d'années de travail stérile ; que les vocations se dessineront plus tôt et plus librement ; que le goût des carrières libérales sera moins surexcité ;... et comme résultat, que l'absence d'un diplôme qui semble actuellement la consécration d'aptitudes exceptionnelles relèvera aux yeux des familles et des jeunes gens les fonctions réellement productives de la société : le commerce, l'industrie, l'agriculture. " — Rapport des Chambres de commerce de : Limoges, t. V, 107 ; Paris, 154. " Que l'on supprime les baccalauréats qui faussent les études et dont l'obtention hypnotyse en quelque sorte les jeunes gens et les empêche de choisir librement et en temps utile la carrière vers laquelle ils se sentent attirés. "

(3) A l'enquête : M. Buisson, t. I, 438. D'après M. Buisson, la proportion des échecs au baccalauréat atteindrait une moyenne de 40 à 50 o/o du nombre total des candidats. — M. Mallet, t. II, 561. Il faut supprimer le baccalauréat, " parce qu'il contribue à augmenter le nombre des déclassés, parce que nombre de malheureux prennent au sérieux la formule de leur parchemin, pour en jouir avec les droits et prérogatives qui y sont attachés et que les bacheliers jugent indignent d'eux et déshonorant presque tout métier. "

C'est là, en effet, un de ses grands torts: Dans plusieurs pays et notamment en France, *le baccalauréat est devenu professionnel.* Ce n'est plus un brevet de culture secondaire, c'est un grade ouvrant l'accès des Facultés et des fonctions publiques. Or, comme tel, il a trouvé dans l'enquête parlementaire française nombre d'adversaires qui ne lui ont pas ménagé les critiques. De ces adversaires du baccalauréat, la plupart veulent le supprimer et mettre à sa place, à l'entrée des Facultés et des carrières, des examens constatant les aptitudes spéciales que réclame l'exercice des diverses professions (1). — « Comme tel, a-t-on dit, le baccalauréat est devenu par lui-même un but à atteindre au lieu d'être la simple constatation d'études bien faites (2). Aussi est-il fréquemment l'objet d'une préparation artificielle que les candidats vont chercher dans certains établissements scolaires où on se préoccupe peu de l'intérêt des études. Le baccalauréat, c'est le triomphe du « manuel » et la prospérité des « boites à bachot ». Aussi la plupart des déposants, tout en admettant la nécessité d'une sanction terminale des études secondaires, veulent-ils enlever à cette sanction, baccalauréat ou certificat intérieur, son caractère actuel de passe-partout ouvrant toutes les carrières (3).

Dans un premier système, le baccalauréat perdrait les prérogatives qui lui sont attribuées. Il deviendrait un titre nu, purement honorifique ou à peu près. Des examens spéciaux seraient institués à l'entrée des Facultés et des fonctions publiques. Pour se présenter à ces examens, il ne serait pas nécessaire d'être bachelier; la possession du baccalauréat constituerait tout

---

(1) *Rapport général*, p. 4.

(2) *Ibidem*, p. 6.

(3) A l'enquête : Hanotaux, t. II, p. 553. Léon Bourgeois, p. 699 : " Tant que l'épreuve de fin d'études secondaires continuera à être regardée comme la clef des carrières, le but véritable de l'enseignement secondaire qui est la formation générale de l'esprit sera perdu de vue et mille préoccupations étrangères au bien de cet enseignement influeront sur son organisation, fausseront son caractère. "

au plus un élément d'appréciation, comme d'ailleurs la possession de tout autre diplôme [1].

« Le grand défaut du baccalauréat, dit la commission de l'Enseignement elle-même [2], celui qui entraîne la plupart des inconvénients relevés par ses adversaires, c'est son caractère de « passe-partout ». Au lieu de conférer au diplôme certaines prérogatives modestes, d'en faire par exemple un premier titre requis pour les fonctions dont l'exercice suppose une culture générale, mais n'ouvrant par lui-même et à lui seul aucune porte, on en a fait la clef de toutes les carrières. Cette conception fâcheuse a pour résultat, non seulement d'encombrer l'enseignement secondaire d'une clientèle trop nombreuse qui aurait pu,

---

(1) A l'enquête : Bouchard, t. I, p. 531. Certificat d'études, délivré ou refusé d'après l'ensemble des notes obtenues pendant toute la durée des études. Ce certificat ouvrirait toutes les carrières, sous réserve d'examens d'entrée, spéciaux, comme le P. C. N. — Hanotaux, t. II. p. 553. Faire du baccalauréat simplement " le premier grade de la licence ès lettres ou ès sciences. " Instituer à l'entrée des Facultés de droit et de médecine des examens spéciaux pour lesquels le baccalauréat ne serait pas exigé. " Il sera un élément d'appréciation, comme le diplôme des écoles professionnelles. " — Potel, t. II, p. 566. Remplacer le baccalauréat par un certificat qui serait simplement " une attestation d'études, et qui, par lui-même, ne donnerait aucun droit. " Etablir à l'entrée des carrières et des Facultés des examens pour lesquels le baccalauréat ne serait pas exigé. Il faudrait que " le passé scolaire d'aucune personne ne pût peser sur elle. Celui qui justifierait de connaissances suffisantes devrait être admis. " — Tisserand, t. II, p. 619. Remplacer le baccalauréat par un certificat d'études intérieur basé sur l'ensemble des notes pendant toute la durée des études. Ce certificat n'ouvrirait par lui-même aucune porte ; il n'aurait de valeur que celle qui lui serait attribuée par l'opinion. Chaque établissement conserverait en conséquence la liberté absolue de ses programmes. Des examens seraient placés à l'entrée des carrières. — Idem, Risler, t. II, p. 623. Grandeau, p. 624. — Goblet, t. II, p. 667. Certificat d'études indiquant les cours suivis par l'élève. Examens de carrière ayant un programme assez large pour permettre au jury " d'apprécier la valeur et l'instruction du candidat. " Léon Bourgeois, *t.* II, p. 698. " Il faudrait qu'il y eu simplement à la fin de chaque série d'études un certificat constatant qu'elles ont été faites et bien faites. On pourrait alors, sans autre souci, constituer l'enseignement secondaire en vue de lui-même, l'organiser dans ses divers types de la manière qui paraîtrait la meilleure en soi. Quant à l'entrée des différentes carrières, on y devrait placer, en considérant aussi uniquement l'intérêt de ces carrières, les épreuves d'admission ou d'élimination qui seraient jugées nécessaires pour en assurer le bon recrutement. " Le certificat d'études secondaires serait délivré par un jury extérieur, le même pour les établissements publics et pour les établissements libres. Il n'aurait par lui-même aucune valeur légale. " On pourrait décider qu'à l'entrée de telle carrière tel certificat d'études fût pris en valeur pour une cote de tant de points ; mais je voudrais que le diplôme secondaire n'ouvrît par lui-même, en aucun cas, une carrière. "

(2) Dans ses *Propositions* et en réponse à la 3e Question à elle posée. *Rapport général,* p. 68.

avec plus de fruit, tourner ses efforts vers l'agriculture, l'industrie ou le commerce, mais de donner aux Facultés des étudiants qui, souvent, n'ont aucune des aptitudes requises pour les études qu'ils entreprennent, et dont parfois même la culture générale est loin d'être suffisante (1).

« Si on veut remédier à cet état de choses, et relever, en même temps que le niveau de l'examen, celui des études supérieures, il faut enlever au baccalauréat son caractère banal. Il faut que le diplôme n'ouvre par lui-même et nécessairement aucune porte ; que l'accès des Facultés et des carrières, qui suppose comme première condition la qualité de bachelier, soit en outre subordonné à la preuve faite par le futur étudiant ou par le futur fonctionnaire des aptitudes spéciales nécessaires pour les études qu'il veut aborder, ou pour la carrière qu'il veut entreprendre. »

« Le baccalauréat a surtout un grand défaut, dit M. Ribot (2), c'est qu'il ouvre et ferme toutes les portes. De là son caractère banal et le peu de garanties qu'il offre. Les Facultés se plaignent

---

(1) *Revue internationale de l'enseignement*, numéro du 15 février 1899 ; rapport présenté à la Faculté de droit de l'Université de Grenoble, par M. Robert Beudant : " L'idée de faire accomplir aux futurs étudiants en droit un stage d'une année dans les Facultés des lettres, a été inspirée par les plaintes réitérées des Facultés de droit sur la décadence des études secondaires. Cette décadence est incontestable. Les étudiants en droit, tels qu'ils nous arrivent après avoir doublé le cap redouté du baccalauréat, sont trop souvent hors d'état d'entreprendre les études nouvelles vers lesquelles ils se tournent. Pour apprendre à manier la langue juridique, il faudrait qu'ils eussent l'habitude d'écrire correctement le français, et nous avons maintes fois constaté dans les compositions une ignorance du français qui ne consiste pas seulement dans l'inélégance du style ; l'orthographe même est sujette à caution. L'étude du droit romain est rendue impossible par l'ignorance de l'histoire romaine et du latin ; les erreurs chronologiques les plus grossières sont commises aux examens, et la lecture des textes juridiques dans la langue originale n'est plus possible. L'histoire du droit français est inaccessible à des élèves qui ne possèdent pas les éléments de notre histoire nationale. Le droit constitutionnel, le droit international public sont étudiés avec beaucoup de peine, faute de connaissances historiques suffisantes, et nous n'oserions pas reproduire ici les bévues monstrueuses devant lesquelles l'examinateur reste abasourdi ; elles se produisent même à propos d'événements contemporains, dont l'étude appartient pourtant au programme de la classe de philosophie, la dernière faite avant l'entrée de nos élèves à la Faculté. Enfin, le mouvement général des idées philosophiques est fort mal connu, et cette ignorance est un obstacle aux études de droit public général, d'économie politique et de droit pénal.

" Voilà le triste aveu que votre Commission n'a pas voulu ne point consigner dans ce rapport... "

(2) *Réf. de l'ens. sec.*, p. 104.

de n'être pas défendues contre l'intrusion de candidats mal préparés. Aussi l'idée de remplacer le baccalauréat par des examens à l'entrée de chaque faculté et de chaque carrièrre a-t-elle fait beaucoup de chemin dans les meilleurs esprits. » Tel est aussi l'avis de M. Brunetière (1), et celui de M. Emile Gebhart (2) quand il dit : « Nous commençons à payer (et ce n'est qu'un commencement) l'aveugle obstination avec laquelle nous maintenons cet énorme sophisme de l'éducation officielle : toutes les études organisées, ou plutôt désorganisées, en vue de l'examen qui s'impose, à la fin de deux classes, de deux précieuses années, comme la condition première de toutes les carrières libérales, qu'elles relèvent au non de l'Etat. »

« Par la plus déplorable des résolutions, dit à son tour M. Henry Michel (3), le baccalauréat est devenu un diplôme ouvrant les portes de certaines carrières et conférant à tous ceux qui l'obtiennent une sorte le droit aux places et fonctions de l'Etat. Or, à l'origine, il devait être un simple examen de fins d'études, permettant de présumer que le candidat avait acquis une certaine moyenne de connaissances. » — Et il poursuit : « De quoi se plaint-on surtout quand on fait le procès de l'enseignement classique ? De la quantité de déclassés qui en sortent. Par déclassés, il faut entendre les jeunes gens qui, ayant donné dix ou douze années de leur vie à des études dont ils n'ont pu ou voulu tirer tout le profit que d'autres, mieux doués ou plus laborieux, en retirent, sortent du lycée aussi impropres aux carrières où cette préparation est nécessaire, qu'aux carrières où elle est absolument inutile ; et, sous le mauvais prétexte qu'ils se sont frottés de grec et de latin, dégaignent le commerce, l'industrie, l'agriculture. Ils sont bacheliers, ou ils ont failli l'être, mais d'autant plus incapables de gagner leur vie, et de se rendre utiles à la société. C'est un des fléaux de notre temps et de notre pays. »

M. Guérin dit de même : « Le titre de bachelier est quelque chose comme un titre professionnel, une clef qui ouvre, sans

---

(1) *Revue des deux Mondes* du 1 juillet 1899.

(2) La crise de l'enseignement secondaire, *Journal des Débats* du 9 août 1898.

(3) *Notes sur l'Ens. sec.* p. 171 et 172.

aucune capacité spéciale, chose éminemment fâcheuse ! un grand nombre de carrières. L'encombrement des fonctions administratives et les abus de la bureaucratie, dont nous avons l'innocente habitude de gémir, trouvent là leur principale cause. Quand on est une encyclopédie vivante, on doit naturellement se considérer comme propre à tout; mais être propre à tout, c'est, trop souvent hélas ! n'être propre à rien. Delà tant de déclassés qui, avec un meilleur système d'éducation, auraient fait des citoyens également utiles à eux-mêmes et à la société. On sort du collège bachelier entre dix-huit et vingt ans, voilà tout ; mais sans aucun rudiment de profession (1) ».

Et M. Olivier Benoist, avec la vivacité de style qui lui est propre, remarque pareillement : « Si, au baccalauréat, des refus trop nombreux avaient lieu, un discrédit en résulterait pour le système, ainsi qu'un inconvénient fort grave pour l'administration, qui ne trouverait plus assez de « mandarins » parmi les « lettrés » où elle les prend, et dont le nombre deviendrait insuffisant. La machine gouvernementale serait arrêtée. Toutes les précautions sont prises pour que cette machine puisse fonctionner indéfiniment, à quelque degré que s'abaisse le niveau des études » (2).

Ainsi la tendance « professionnelle » que le baccalauréat a prise en se déformant, a eu pour effet d'abaisser le niveau de cet examen et, par contrecoup, celui des études. Or cette remarque n'a pas été faite en France seulement: M. le recteur Finsler (3), rappelant la seconde thèse de Burckhardt, adoptée à l'unanimité par la réunion des maîtres secondaires suisses, « l'examen de maturité n'a pas à se préoccuper des études académiques qui le suivront » — thèse que lui-même approuve pleinement — fait observer qu'elle condamne une tendance représentée aussi dans les collèges suisses. La conséquence qui découle logiquement du principe posé, est, pour M. Finsler, que le gymnase doit être le même pour tous les élèves, ceux-ci ne devant avoir à se

(1) *La question du latin*, p. 85.

(2) *L'enseignement classique en France*, p. 41.

(3) *Op. cit.* p. 864.

décider quant à leurs études spéciales qu'à la sortie du collège. Il en résulte que toute prescription ayant en vue une carrière spéciale, quelle qu'elle soit, est déplacée dans les programmes ou les règlements de l'enseignement secondaire. C'est ce que j'ai toujours dit et la remarque de M. Finsler est parfaitement juste : « Plus les universités obligent leurs élèves à se spécialiser, plus l'Etat doit veiller à ce que la spécialisation ne commence pas dès le collège. »

Le baccalauréat, avons-nous dit, a eu en France le tort de devenir « professionnel », de se transformer en une clef ouvrant les carrières publiques. Or cette première déviation devait en entrainer une autre, plus grave encore : Non content d'ouvrir avec une facilité raisonnable l'accès des carrières spéciales, dont il n'aurait jamais dû s'occuper, *le baccalauréat s'en fit le cerbère ;* cette nouvelle préocupation acheva de le désorganiser et pourtant on a essayé de la légitimer : « Il importe à la Société, a dit M. Henri Bernès (1), qu'à l'entrée des Universités, des preuves d'une culture générale élémentaire soient fournies par ceux qui recherchent, en vue des grandes fonctions sociales, un savoir plus spécialisé, et qu'une première sélection, éliminant les incapables, protège les examens supérieurs contre un abaissement qui serait sans elle inévitable, et diminue l'affluence des candidats à certains emplois. » — « Il faudra toujours, ajoute M. Ch. Bigot (2), en ce siècle où l'encombrement est partout, trouver le moyen d'éliminer, aux environs de la dix-huitième année, un certain nombre de postulants aux services publics, aux écoles spéciales, à l'exercice de la médecine ou du droit ; et quand même on changerait le nom, le baccalauréat reparaîtrait bien vite sous une forme ou sous une autre ».

---

(1) Enquête française, *Rapport de M. Bernès* t. IV, p. 384.

(2) *Questions d'enseignement secondaire*, p. 214.

Distinguons, s'il vous plait : Que, dans certains pays, l'organisation des études spéciales et des administrations rende nécessaire un triage préalable général, c'est possible et il ne m'appartient pas d'en juger. Mais ce triage ne pourrait-il pas se faire aussi bien et même mieux par des examens ad hoc, placés à l'entrée des écoles ou des carrières, sans qu'il faille pour cela détourner de son but, et par le fait désorganiser, la sanction propre aux études secondaires qui ne sauraient s'accommoder d'une tendance professionnelle quelconque ? La réponse est évidente et je ne suis pas seul à la donner :

« Pour obtenir des places, disait déjà Demolins (1), il faut passer des examens, que l'on rend de plus en plus difficiles, afin d'écarter la masse de candidats. Alors, un système s'impose, qui domine tout l'enseignement : le système du chauffage, le surmenage scolaire, l'entassement indigeste de notions apprises de mémoire, souvent par des procédés purement mnémotechniques. Il ne s'agit pas là de former des hommes préparés à affronter les difficultés de la vie, mais seulement des candidats en état d'affronter les hasards de l'examen.

« Or le moyen le plus sûr de préparer avec succès aux examens est le « chauffage », puisqu'il faut l'appeler par son nom. Ce procédé, aussi barbare que le terme qui sert à le désigner, s'impose dès lors d'une façon impérieuse. Mais qu'est ce que le chauffage ? Le chauffage consiste à donner, dans le moins de temps possible, une connaissance superficielle, mais momentanément suffisante, des matières d'un examen. Ainsi le régime des examens ne développe pas l'habitude de la réflexion et du jugement. On absorbe à la hâte et tant bien que mal une masse énorme de matières : la mémoire seule fonctionne (2). Si ce système d'enseignement avait pour but d'inculquer des connaissances réelles et

(1) *Supériorité des Anglo-Saxons*, p. 4, 5, 6 et 83.

(2) L'auteur fait ici la remarque suivante, dont la hardiesse, il faut bien le reconnaitre, ne saurait diminuer l'exactitude : " Les professeurs qui font passer les examens seraient eux-mêmes bien en peine de répondre à beaucoup de questions du programme. S'ils étaient mis en concurrence avec les candidats qu'ils examinent, ils courraient grand risque d'être " refusés ".

approfondies et de développer, par l'exercice, les facultés supérieures de l'esprit, le résultat en serait durable. Mais comme il consiste principalement en efforts de mémoire, son effet est tout de surface et ne pénètre pas l'intelligence : il passe comme la fraîcheur des souvenirs. D'ailleurs, il n'y a à cela aucun inconvénient, puisque le seul but de tout ce surmenage est de réussir à l'examen. Il suffit donc d'être, *à un moment donné*, en état de surmonter cette épreuve. Ce résultat obtenu, le reste n'est qu'accessoire, puisque la carrière est assurée.

« Dans ces conditions, le type d'école qui se développe spontanément, en vue du « chauffage », c'est le grand internat. Là, tout est sacrifié au but suprême et unique, l'examen. Il semble que la vie du jeune homme finisse à ce terme, et on tâche de l'y amener par un surmenage de tous les instants ».

Ainsi donc il est avéré que la déformation infligée au baccalauréat pour en faire le gardien des positions lucratives a exercé sur lui et, par contrecoup, sur l'ensemble du régime scolaire, la plus déplorable influence. Mais au moins le but est-il atteint ? M. Boutmy (1) se le demande et arrive à une conclusion négative : « Le baccalauréat, dit-il, a-t-il en effet la vertu de diminuer l'encombrement dont la perspective épouvante les autorités qui disposent des places ? Je n'en crois rien, car on brigue le baccalauréat, non pas tant pour devenir éligible à une carrière qu'on a en vue que pour entrer dans la classe sociale supérieure. Une fois entré, il ne viendra à aucun candidat l'idée de s'engager dans une profession non comprise parmi celles ou il a accès par son grade ; il s'en voudrait d'avoir pris tant de peine pour un titre dont il ne profite pas, il croirait déchoir s'il n'usait pas de son privilège, s'il revenait pour ainsi dire sur ses pas, jusqu'à l'une des carrières ouvertes aux non-bacheliers. Au fond, le baccalauréat tend à obscurcir dans les esprits cette vérité de simple bon sens qu'il n'y a de sot métier que celui dont on s'acquitte sottement, de profession inférieure que celle où l'on est au-dessous de sa tâche. Il accuse entre les carrières une division et une hiérarchie,

(1) *Op. cit.*, p. 22.

en grande partie artificielles, qui, dans la plupart des cas, s'effaceraient s'il n'existait pas ou s'il était autrement organisé.

« On voit comment le baccalauréat aboutit à augmenter la masse des candidats aux emplois publics. Si, pour chaque emploi, le nombre des postulants se multiplie, c'est qu'auparavant le nombre des gens pourvus d'une qualification générale acquise par mode ou par amour-propre s'est multiplié.

« Ainsi conçu, le baccalauréat est une véritable plaie sociale : il augmente considérablement le nombre des déclassés, et il est cause qu'on multiple les emplois, sans absorber ni satisfaire la masse grossissante des postulants. J'ai dit que les facultés de médecine et de droit, les corporations, notaires, avocats, avoués, etc., et les grandes administrations publiques étaient les principaux débouchés ouverts aux bacheliers. Si l'on consultait les autorités préposées à ces institutions, sur la valeur du baccalauréat et sur les raisons de le maintenir ou de le supprimer, elles accorderaient sans hésitation que ce grade n'est pas une garantie sérieuse d'intelligence, de savoir ou de culture. On n'est pas certain, ajouteraient-elles, qu'il n'élimine pas de bons éléments ; on l'est qu'il en laisse passer de très médiocres ; il ne nous en rend pas moins l'immense service de disqualifier un grand nombre de jeunes gens, capables ou non, peu importe, et de diviser ainsi l'immense multitude qui, autrement, nous circonviendrait, nous assiégerait, nous submergerait de son flot montant » (1).

Et c'est là, au point de vue social, tout ce qu'on peut dire en faveur du baccalauréat : (2) Il est une protection commode contre

---

(1) Il y a quelques mois, l'homme le mieux placé en Suisse pour juger sainement les rapports de l'enseignement secondaire avec les études supérieures me disait absolument la même chose des langues mortes : „ Elles n'ont ni l'utilité professionnelle ni la vertu éducative qu'on leur prête pour les besoins de la cause. Elles sont difficiles, ennuyeuses, elles rebutent pas mal de jeunes gens : voilà leur inestimable avantage „.

(2) On ne saurait en effet prendre au sérieux des propositions comme celle-ci de M. Fouillée :

" Si le baccalauréat semble un examen trop facile, qu'on le rende plus difficile ; et si l'on trouve qu'il y a encore trop de bacheliers, qu'on en limite le nombre et qu'on change l'examen en une sorte de concours : On pourrait, par exemple, déterminer le nombre des bacheliers proportionnellement au nombre des demandes, puis, dans chaque série, réserver pour la

les concurrences inquiétantes. Il a pour lui le titre le plus considérable et la force la plus grande qu'il y ait au monde : la possession et l'habitude. Il est devenu une véritable institution sociale ; la législation se l'est incorporé ; d'innombrables réglements en font mention et y attachent des droits ou des avantages. (1). En outre — et ceci est un aveu qui a son prix — « le baccalauréat est aujourd'hui la dernière défense des études classiques contre le courant de l'utilitarisme et du spécialisme » (2). Pauvres études classiques, faut-il qu'elles soient impuissantes à se défendre elles-mêmes !

La conclusion des reproches faits au baccalauréat, du point de vue social, peut se formuler ainsi : *Cet examen n'est pas un bon critérium de la valeur civique des jeunes hommes ; c'est un moyen défectueux de classement social.*

M. Lavisse l'a dit : « Entre les quatre-vingt-dix-neuf centièmes des bacheliers et le reste des hommes, imperceptible est la différence » (3). — « Je suis l'ennemi convaincu du baccalauréat que je considère — passez le mot violent — comme un malfaiteur. Il provoque à la recherche d'une distinction sociale absolument vaine, car c'est bien peu de chose que d'être bachelier » (4).

De même M. Ribot : « Un homme, qui, à dix-huit ou vingt ans, n'a pas passé des examens, peut devenir, à trente ou quarante ans, par la pratique des affaires et par l'éducation qu'on se donne

---

fin les indécis et faire ensuite, au concours, le triage de ceux qui peuvent compléter le nombre règlementaire.„ Un concours, c'est-à-dire un triage comparatif, pour la culture générale et la maturité du jugement, choses essentiellement impossibles à mesurer, et par conséquent à comparer ! — Faire des bacheliers dans la mesure où les carrières spéciales en réclament : est-il possible de tomber plus avant dans la spécialisation que M. Fouillée, avec beaucoup de raison, ne cesse de répudier ?

(1) Boutmy, *Op. cit.*, p. 6.

(2) Alfred Fouillée, membre de l'Institut, *Les études classiques et la démocratie*, 1898, p. 184.

(3) Revue de Paris, *loc. cit.*, p. 892.

(4) Déposition à l'Enquête, in Ribot, *op. cit.*, p. 222.

à soi-même, capable d'aborder les tâches les plus difficiles. Il peut être égal et même supérieur à ceux qui ont fait des études régulières et ont subi avec éclat tous les examens. Un système qui classe les hommes à vingt ans, d'après les diplômes qu'ils ont obtenus, prive l'Etat du droit de choisir ceux qui se sont faits eux-mêmes, et que les professions libres ont mis hors de pair [1]». — « Compris comme instrument de classification sociale, le baccalauréat est un des contreforts du décret de messidor sur les préséances. Il n'est plus une garantie de bonnes études, il est devenu une sorte d'institution sociale, un procédé artificiel qui tend à diviser la nation en deux castes, dont l'une peut prétendre à toutes les fonctions publiques et dont l'autre est formée des agriculteurs, des industriels, des commerçants, de tous ceux qui vivent de leur travail et en font vivre le pays » [2].

De même encore M. Boutmy : « Le baccalauréat n'est pas une sanction des études secondaires ; c'est une institution sociale et politique de grande conséquence, et les effets qu'il produit à ce titre dépassent de beaucoup en étendue et en gravité ses effets pédagogiques. Nous avons fait, il y a un siècle, une révolution pour abolir les castes et leurs privilèges ; or, nous ne prenons pas garde que le baccalauréat rétablit l'équivalent de ce que nous avons supprimé ; il divise la nation en deux classes : l'une qui a des parchemins, l'autre qui n'en a pas, l'une qui a seule entrée dans les carrières libérales, l'autre qui est rejetée et confinée dans les anciennes professions roturières : commerce et industrie.

« Une telle organisation est en contradiction manifeste avec deux principes très solidement établis ; l'un économique et social, l'autre juridique et politique. Le premier de ces principes, c'est que les capacités de tout ordre doivent être laissées aussi libres que possible de se déplacer et de se porter là où elles se croient appelées, où elles prévoient qu'elles rendront le plus de

---

(1) Voir, à ce sujet, les deux volumes de M. Max Leclerc, sur *l'Education et la société en Angleterre* et la belle préface de M. Boutmy (Armand Colin et Cie).

(2) *Op. cit.*, p. 98.

services. Il ne faut pas moins que des raisons très graves et très péremptoires pour entraver cette circulation large et aisée de toutes les aptitudes. Le principe juridique et politique est celui de l'égale admissibilité de tous les citoyens aux places sans autres distinctions que celles des vertus et des talents.

« Même au seul point de vue du savoir et de la culture, le baccalauréat est un moyen d'appréciation très imparfait, mais, fût-il parfait, qu'il serait encore un principe très insuffisant de démarcation sociale, parce qu'il n'atteint pas tout l'homme, ni même le meilleur de l'homme. Je ne sais en vérité si le fait d'appartenir à une certaine famille ne constituerait pas un critérium moins faillible, un moyen de classement plus sûr, que le baccalauréat ; la transmission héréditaire des qualités du corps et de l'esprit, l'éducation et les exemples du foyer, la noble servitude d'un nom illustre, garantissaient une moyenne d'aptitudes physiques, morales, intellectuelles, plus qu'équivalentes à la moyenne de savoir et de talent que peut constater le meilleur juge dans un examen de quelques heures » (1).

« Qu'on veuille bien considérer, dit M. Olivier Benoist, la situation actuelle d'un bachelier à son entrée dans la vie lorsque ses parents n'ont jamais eu de fortune ou lorsqu'il la perdent à ce moment. C'est à peine s'il écrit lisiblement ; et, de l'anglais ou de l'allemand, il sait tout juste assez pour avoir anonné à son examen le thème verbal qu'on lui a fait faire. Le malheureux, s'il n'obtient pas, par des protections, une place de douze cents francs comme graisseur dans une compagnie de chemin de fer, ou d'employé subalterne comme homme de peine dans un grand magasin, il est sans pain. S'il se présente chez un notaire pour faire des expéditions ou chez un banquier pour être commis aux écritures, il sera éconduit parce qu'il n'écrit même pas proprement ; comme employé de commerce on le prendrait peut-être, mais sans aucune rétribution ; dans les corps d'état où il faut un apprentissage, non seulement on ne lui donnera pas un sou à gagner, mais on lui demandera de payer son apprentissage » (2).

(1) *Op. cit.*, p. 18, 19 et 20.
(2) *Op. cit.*, p. 31.

Enfin, M. Herzen, avec la franchise de style qui, chez lui, s'allie au bon sens, le remarque aussi : « L'expérience a peu à peu convaincu la plupart des pédagogues d'une chose que les élèves et les parents, n'ayant pas à rompre avec la routine professionnelle, avaient depuis longtemps comprise : c'est que les examens ne donnent nullement la mesure exacte de la valeur absolue ou relative des candidats parce que le résultat de ces épreuves dépend d'une foule de circonstances étrangères au mérite réel des élèves, et cela d'autant plus que l'examen est plus encyclopédique et porte sur une période d'études plus longue » (1).

Après le point de vue social, le *point de vue individuel*, et tout d'abord *le côté moral, éducatif :*

« Le baccalauréat, dit M. Lavisse (2), est destructeur de l'esprit d'éducation. Il dispense le père de famille de réfléchir sur l'éducation de son fils, c'est-à-dire d'étudier les aptitudes de l'enfant, et de se proposer pour lui un avenir conforme à ces aptitudes : « Sois bachelier, d'abord, et nous verrons après. » Il interdit au père de contrôler cette éducation, même de s'y intéresser. Sur les études, s'il avait un mot à dire, la bouche lui serait fermée par : « C'est exigé pour le baccalauréat. » Or il a dit : » Sois d'abord bachelier, et nous verrons après. » Pendant, il n'a rien à voir.

« Le baccalauréat dispense les maîtres eux-mêmes de toute réflexion, discussion, innovation. A quoi bon ? Les pères ont dit au chef de la maison : « Que mon fils soit bachelier ! » Le chef de la maison a dit aux professeurs : « Il faut que vos élèves soient bacheliers. »

Et il en résulte que « la grande majorité des élèves ne sont pas des candidats à la vie intellectuelle ; ce sont des candidats au baccalauréat. Triste régime, celui de ces pauvres enfants, qui

---

(1) *Loc. cit.*

(2) *Loc. cit.*, p. 897.

mangent sans faim, boivent sans soif, et jamais ne digèrent. Leur éducation se termine par un pur dressage. Oh! le vilain dressage! Petits livres appris par cœur, salis par des doigts ennuyés; mots incompris encombrant les mémoires distraites; opinions d'autrui, absorbées sans être même assimilées, sur des chefs-d'œuvre qu'on n'a pas lus; formules pour examens; la morale et Dieu lui-même mis en face d'accolades, qui engendrent des sous-accolades » (1).

« Sois d'abord bachelier, et nous verrons après. » Après on verra, neuf fois sur dix, un grand garçon, dressé aux façons et méthodes du candidat et à des mœurs de servage intellectuel » (2).

C'est qu'en effet, et quoi qu'on fasse, le baccalauréat envisagé comme examen « manque d'équité: Il est inégal et aléatoire. De bons élèves échouent tandis que de mauvais sont reçus.

« Aussi, pour se prémunir contre les chances mauvaises, les candidats considérent comme nécessaire de se faire recommander à leurs examinateurs (3). Le caractère aléatoire du baccalauréat a des effets démoralisants.

« Tel qu'il est organisé, le baccalauréat favorise la fraude. L'encombrement est tel, dans certains centres d'examens, que toute surveillance sérieuse devient à peu près impossible » (4).

M. Lavisse en convient aussi: « Si j'ajoute, qu'une façon de mettre les chances de son côté est la fraude, qu'elle est très

---

(1) *Ibidem*, p. 901.

(2) *Ibidem*, p. 906.

(3) Enquête française, *Rapport général*, p. 6.

A l'enquête: Lavisse, t. I, p. 40. Sabatier, p. 202. Seignobos, p. 227. Beck, t. II, p. 9. Didon, p. 445. " Le baccalauréat me fait l'effet d'une écluse arrêtant les jeunes gens à l'entrée des carrières :.. Malheureusement l'écluse fonctionne mal; elle laisse passer ce qu'il faudrait retenir, et elle retient souvent ce qu'il faudrait laisser passer. „ — Poincaré, t. II. p. 675.

(4) A l'enquête: Gebhart, t. I, p. 62. La Faculté des lettres de Paris fait composer souvent plus de 5.000 candidats par série de 500. Pour empêcher les fraudes, " il faudrait presque un gendarme derrière chaque candidat ". Croiset, t. I, p. 101. 8.000 candidats ont pris part aux épreuves du baccalauréat, à la Sorbonne, en 1898. Sabatier. t. I, 202. Voyez cependant: Espinas, t. I, p. 399. Si on dresse une statistique générale pour toute la France, " en divisant le nombre d'examens, pour la session la plus chargée, par le nombre de professeurs appelés à y prendre part, je trouve que chaque professeur de Faculté examinerait en moyenne, à la fin de l'année scolaire, à peu près 98 élèves: ce n'est pas excessif ". — Ce dernier inconvénient: la surcharge, est propre au système français de l'examen par un jury étranger à l'école.

répandue et raffinée, très rarement surprise et punie, j'aurai le droit de conclure que le baccalauréat est démoralisateur » (1).

Or M. le Dr Ferrière, de Genève, dans une conférence remarquable, a signalé — en opposition, précisément, avec les mœurs qu'engendre le baccalauréat — la parfaite honnêteté avec laquelle le jeune Anglo-saxon se comporte aux examens. Il n'aurait pas l'idée de tricher, ou, en tout cas, s'il le faisait, il n'oserait s'en vanter car il tomberait sous le mépris de ses camarades (2).

Au reste, comme l'ont très bien fait ressortir un groupe de médecins vaudois (3) un enfant qui a bien travaillé doit être loué parce qu'il a bien fait et non parce qu'il a fait mieux que ses concurrents. Or, c'est précisément là le résultat antiéducatif auquel aboutit fatalement un examen où il y a des « reçus » et des « refusés. »

A un point de vue plus élevé, les *Instructions* ministérielles de M. Léon Bourgeois le disaient déjà en 1890 : « La vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, doit avoir constamment présente à l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure. Par delà les objets et les exercices quotidiens de la classe, c'est à l'esprit, c'est à l'âme même de ses élèves qu'il doit viser ; par delà les sanctions prochaines que fournissent à son enseignement examens et concours, sanctions si souvent hasardeuses et illusoires, c'est à la grande et décisive épreuve de la vie qu'il doit les préparer. »

Or, M. Boutmy le remarque fort justement (4) : « Ces conditions optiques, si je puis ainsi parler, de toute éducation morale, le baccalauréat les supprime. Entre l'enfant et le profond horizon qu'il est si important d'ouvrir devant lui, il dresse une barrière qui intercepte la vue, une porte basse et un guichet où il faut

---

(1) *Ibidem*, 906.

(2) *Journal de Genève*, du 20 Juin 1898.

(3) *Rapport* cité ci-dessous, p. 186, à propos du surmenage.

(4) *Op. cit.*, p. 43 à 46.

passer et payer avant de rencontrer les routes divergentes de l'activité virile. Au lieu de dégager complètement et l'émouvant inconnu de la vie dont la contemplation fait au jeune homme une âme vaillante, et ces lointains attirants qui excitent et élèvent son imagination, et ces grands êtres de raison, patrie, sciences, arts, dignité de l'homme, office du citoyen, honneur professionnel, — sublimes figures voilées seulement par une distance que diminue graduellement le cours des années, — on appelle, on abaisse, on fixe étroitement son attention sur un objet purement arbitraire et artificiel, qui ne répond à rien dans la vie, sur un obstacle de *steeple-chase* en quelque sorte, ou, comme je l'ai dit, sur un guichet payant, sur un tourniquet, et, par ordre, il passe son temps à rassembler et à préparer sa monnaie. On lui fait perdre ainsi toutes les chances qu'il a d'apercevoir les grands objets impersonnels, de s'y intéresser, de s'y attacher, de les faire entrer dans ses perspectives d'avenir. On ne lui laisse de commerce qu'avec un idéal bas et intéressé, qui n'entretient en lui que des pensées égoïstes et occupe constamment son esprit, soit d'un calcul de chance, soit de petites recettes ou pratiques de nature à amener le succès. Dans cet ordre d'idées, les examens ou les concours d'entrée des différentes carrières, si étroits et positifs qu'ils paraissent, ne sont pas, comme le baccalauréat, démoralisateurs ; ils ouvrent du moins une échappée sur un certain type de vie utile, embrassant un ensemble de devoirs.

« Dans le baccalauréat, l'idéal et la réalité manquent à la fois ; tout est arbitraire, factice, banal, passager, sans aucun rapport avec l'idée positive et substantielle que les enfants peuvent se faire de la vie qui les attend. Ce qu'il met en perspective à la fin des études, c'est moins une fin qu'une barrière à franchir ou à tourner par force ou adresse ; et cette fin, sans cesse rappelée par la prévoyance inquiète et terre à terre des parents, est rendue plus mesquine encore par leurs commentaires. Nombre de pères de famille ne disent pas à leurs fils : « Deviens un homme », mais : « Sois un bachelier », et il suffit que cette seconde formule entre et s'établisse dans l'esprit, pour en chasser ce je ne sais quoi de hardi, de téméraire, de généreux, de désintéressé, qu'il est si

naturel à l'enfant de ressentir, et si bienfaisant pour l'homme fait d'avoir ressenti pendant la longue période de la formation morale, avant de subir le contact des intérêts positifs et des souillures de la vie. On ne peut suppléer par rien à une influence si nécessaire, si pénétrante, si hautement éducatrice ; on ne peut réparer par rien la faute d'en avoir privé notre jeunesse. Il est vain de dire que la majorité des jeunes gens ne regarde pas si loin ; il faut, du moins, leur en laisser la chance, ne dussent-ils qu'entrevoir, pressentir, deviner les grandes réalités dont chaque année les rapproche. Cela seul serait d'un prix inestimable et compenserait surabondamment le sacrifice d'un stimulant artificiel et corrupteur.

« L'action directe du baccalauréat sur l'avenir moral et intellectuel de l'enfant se manifeste avec non moins d'inconvénients sous une autre forme. S'il est une vérité incontestable, c'est que le bénéfice de l'instruction secondaire ne se mesure pas à l'acquis dont d'adolescent peut justifier quand il sort du collège, mais à toute la suite des acquisitions postérieures que cette instruction l'a mis en état et en goût de faire pendant le reste de sa vie. Le total constaté à dix-huit ans, après huit ou dix ans d'école, est nécessairement peu considérable, instable, bientôt caduc et d'un prix pour ainsi dire infime, comparé au total qui pourra être obtenu pendant trente ou quarante années correspondant à la période de pleine maturité. Ce qui importe, c'est tout ce long travail postérieur et ses résultats ; ce qui doit compter dans la première éducation, c'est ce qui a pu préparer et disposer le jeune homme à considérer l'éducation de son esprit comme une œuvre simplement commencée et à poursuivre, comme une des fins constamment proposées à son activité virile. Or, tel qu'il est conçu et organisé, l'examen tend, plus ou moins, par un effet d'imagination auquel on ne prend pas assez garde, à désintéresser et à dessaisir la curiosité naturelle de l'esprit, à émousser les stimulants qui l'entretiennent et la renouvellent, et à diminuer, en fin de compte, la somme de culture générale de la majorité des individus. »

Triste résultat pour l'enseignement secondaire, dont le but est précisément de fournir cette « culture générale ». Mais, si l'on en

croit le directeur de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel — dont les écrits témoignent d'un sens pédagogique profond — le mal irait plus loin encore et atteindrait jusqu'à l'éducation : « Aujourd'hui, dit-il en effet, dans un rapport remarquable, on peut affirmer qu'à peu d'exceptions près, l'instruction étouffe l'éducation, et que la préoccupation dominante est de former des intelligences plutôt que des hommes. Ce défaut est en grande partie le résultat de l'organisation scolaire actuelle, avec ses études forcées, et surtout cette absence de liberté pour le maître, qui devait jusqu'ici viser l'examen pour se faire apprécier, et remplir un programme détaillé dont l'étendue et la précision exagérées ne laissait aucune place à l'éducation » (1).

Des griefs d'ordres divers dirigés contre le baccalauréat, les plus importants à mes yeux, parce que, — moyennant certaines distinctions seulement, — ils valent dans tous les pays, ce sont les *griefs d'ordre pédagogique :* « On fait sa première communion, a dit un homme d'esprit, pour en finir avec la religion ; on se marie pour en finir avec l'amour ; on passe son baccalauréat pour en finir avec les lettres. » Et, dit M. Boutmy, cette dernière critique ne s'est que trop souvent vérifiée ; trop souvent, et, pour un très grand nombre de jeunes gens, les études du collège ont défiguré et appauvri, par un déplorable effet d'optique, la conception qu'ils se forment de l'activité intellectuelle, au cours de toute la vie » (2). C'est qu'en effet, cette confusion déplorable s'établit dès le collège : « Trop souvent, dit M. Bigot, l'enseignement et l'examen, qui devraient toujours se prêter la main et tendre au même but, deviennent, dans la pratique des antagonistes. Le professeur qui parle dans sa chaire n'a souci — et cela même est son honneur — que des intérêts de la science ; mais

---

(1) *Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil, concernant le projet de loi sur l'Instruction publique* (1900). p. 46.

(2) *Op. cit.*, p. 47.

l'élève, d'autre part — et cela est une inévitable nécessité — tout en suivant ses leçons, songe sans cesse à l'examen qui se trouve au bout du cours et où l'important pour lui est de ne pas échouer. Le mauvais élève, qui n'a cessé de mécontenter son maître, se rit de celui-ci lorsqu'à la fin de l'année il a conquis son diplôme ; et de quoi l'approbation du maître sert-elle à l'élève qui a réussi à le mieux satisfaire, si, au bout de l'année, le diplôme fait défaut ? » (1).

« Le grand tort du baccalauréat, a été de dispenser des bonnes études. Il n'a empêché d'être de bons élèves aucun de ceux qui voulaient bien en prendre la peine, mais il a épargné ce souci à ceux qui ne demandaient qu'à s'en affranchir. Il s'est mis à la portée de la médiocrité et de la paresse. Il a offert le succès facile à tous ceux qui, après avoir perdu leur temps de dix ans à dix-sept, voulaient bien faire un petit effort suprême et donner un coup de collier à la dernière côte. Un nouveau genre d'humanités a été découvert, que jusque-là aucun siècle n'avait connu : à savoir la préparation du baccalauréat. Ces humanités nouvelles consistent, non plus dans la connaissance du grec, du français et du latin, dans le commerce des littératures classiques, dans le profit recueilli par l'intelligence à étudier patiemment la philosophie ou l'histoire, mais bien dans la possession de deux ou trois cents textes de versions latines dont les examinateurs ne sortent guère, dans l'assimilation plus ou moins indigeste d'une quarantaine de lieux communs dont l'un ou l'autre peut toujours trouver son placement en un sujet quelconque, dans un certain nombre de faits et de dates appris par cœur et permettant de répondre au moins par à peu près à un certain nombre de questions prévues,

« Une branche d'industrie nouvelle a surgi à côté du chef d'institution marchand de soupe qu'avaient peint les satiriques de la génération précédente, on a vu apparaître « l'entraîneur » aux examens du baccalauréat.

« Voici, en effet, comment cela se passe : Un fruit sec de rhétorique ou de philosophie est introduit, à tant par mois, dans ce

(1) *Op. cit.*, p. 210.

que l'argot des collèges a appelé un « four à bachot ». Là, il est soumis à une discipline régulière et savante ; on lui corrige chaque jour l'orthographe et les solécismes, on lui met dans la tête, par rations bien dosées, autant de questions et de réponses que sa mémoire est capable d'en retenir ; durant trois mois ou six mois on le surveille, on l'exerce on l'échauffe, ne lui laissant jamais perdre de vue le résultat à obtenir, se gardant bien de provoquer en lui aucune curiosité inutile, lui apprenant tout juste ce qu'il a besoin de savoir.

« Enfin, le grand jour arrive : le candidat comparaît devant ses juges. Il est reçu, tout juste avec autant de rouges et de noires qu'il en fallait pour ne pas échouer. Demain il aura hâte d'oublier tout ce qu'il avait fiévreusement retenu : qu'importe ! le voilà bachelier. C'est tout ce qu'il voulait, c'est tout ce que voulait sa famille, c'est tout ce que voulait son entraineur.

« Rendre impossible la préparation hâtive et factice et, pour ainsi parler, le « forçage » en serre chaude des candidats, faire que la pratique consciencieuse des exercices classiques devienne la préparation et la seule préparation possible de l'examen, à cela doit tendre toute la réforme du baccalauréat » (1).

« Le baccalauréat, dit le Rapport général de l'Enquête française, imprime une mauvaise direction aux études. Il crée des périodes de fièvre et de surmenage intellectuel auxquelles ne survit aucune culture sérieuse. Son programme devient forcément le programme de l'enseignement. Les élèves négligent toutes les matières qui ne font pas l'objet d'épreuves à l'écrit ou à l'oral de l'examen (2). Par suite, toute initiative pédagogique est entravée ; tout progrès est rendu impossible. »

Pour M. Lavisse, le baccalauréat est un « conservateur d'uniformité et par conséquent d'inertie ; il asservit et démoralise les études ». En effet, « il est le directeur intellectuel de l'écolier.

---

(1) *Ibidem*, p. 214 à 218.

(2) A l'enquête. M. Bouchard, t. I, 530. „ Par une conséquence fatale, le programme de l'examen devient le programme de l'enseignement. C'est une entrave apportée à l'action éducatrice des professeurs."

Dès que celui-ci arrive aux classes supérieures, il consulte son programme. L'élève de troisième sait que la partie de l'histoire et de la géographie qu'on lui enseigne ne figure pas sur le programme — par hasard, des choses ne s'y trouvent pas; — il les néglige. Je prévois tout de suite l'objection : « Mais alors, s'il n'y avait pas du tout de programme, l'écolier n'étudierait rien. » Et je réponds : « Si des maîtres ne se croient pas capables d'intéresser leurs élèves à leur enseignement, sans l'appât de la récompense, ou bien ils ne sont pas de vrais maîtres, ou bien ils sont trop modestes et se calomnient.» Au temps où je faisais mes études, nous n'entendions jamais parler du baccalauréat ; il y avait dans les classes de mauvais élèves, comme il y en aura toujours, mais il y en avait de bons et qui travaillaient ferme. D'ailleurs, à la rescousse du sentiment du devoir auquel il faut d'abord et toujours faire appel, ira le sentiment de l'émulation, si actif dans les jeunes âmes. Et supposez un instant que le baccalauréat n'existe plus, que la sanction des bonnes études soit simplement une constatation des bonnes études, délivrée à la sortie du collège, pourquoi donc ne serait-elle pas recherchée ? Si le baccalauréat hypnotise l'écolier, c'est par l'importance qu'il a prise ; parce qu'il est plein de promesses énormes, aux trois quarts menteuses ; parce qu'il a des exigences excessives, et enfin parce qu'il se présente comme une partie à jouer, difficile et hasardeuse, et qu'il faut gagner à tout prix. Dès lors, l'écolier n'est plus un écolier, il est un candidat ; il appartient non plus à son maître, mais à un programme ; il apprend non pour savoir, mais pour répondre, un jour dit, à un questionnaire » (1).

M. Jules Lemaître a dit de même : « Présentement, le baccalauréat gêne sans profit ceux qui le préparent, élèves et professeurs, et il accable et abrutit ceux qui le font passer.

« Supprimez-le ; donnez, par suite, de l'aise et du jeux aux programmes ; et, du coup, l'enseignement deviendra plus pratique et plus efficace, le maître ayant recouvré sa liberté d'action. Car

---

(1) *Revue de Paris*, art. cit. p. 900 et article dans le *Temps*.

comme vous savez, tant vaut le maître, tant vaut l'enseignement. Ce qu'il faut avant tout, c'est agir sur les esprits, et l'instruction elle-même ne doit être considérée que comme un procédé essentiel d'éducation.

« Et ne craignez pas que les professeurs, délivrés du baccalauréat, soient tentés d'en prendre trop à leur aise. C'est plutôt la rigueur des programmes et la nécessité de préparer les élèves aux examens qui favorisent, sinon la paresse des maîtres, du moins leur insouciance et leur indifférence. Une liberté plus grande aurait pour effet, en les contraignant à plus d'initiative, de les intéresser davantage à leur œuvre.

« J'ai été cinq ans professeur de rhétorique. En dépit du baccalauréat et des programmes, je parlais de mille choses à mes élèves, et je crois avoir développé en eux la sensibilité esthétique et le sens moral. Mais enfin les programmes étaient là, et il fallait bien, de temps à autre, expliquer à ces enfants un peu de grec, quoique je sentisse clairement qu'ils n'en garderaient jamais rien, et quoique je fusse persuadé que la lecture, chaudement commentée, d'une simple traduction eût mieux valu pour eux. Bref, si le baccalauréat n'eût pesé sur nous, ma jeune bonne volonté et mon commencement d'expérience leur eussent été bien autrement profitables » (1).

Et, en effet, on peut se demander si le baccalauréat ne doit pas une partie de la faveur dont il jouit, malgré ses défauts, à son rôle de dernier rempart des études latines ? M. Benoist n'est pas éloigné de le croire : « Tant que l'élève, dit-il, verra qu'il a encore devant lui quatre, cinq ou six années qui le séparent du baccalauréat, on ne lui fera jamais étudier sérieusement le latin ni le grec. Il sait très bien aussi qu'aux approches du baccalauréat on modifiera radicalement les méthodes qu'on lui a imposées jusque-là et qu'on lui laissera entre les mains, sans aucune restriction, toutes les traductions possibles et imaginables. Il se réserve pour ce moment-là » (2).

---

(1) « La réforme de l'enseignement », conférence du 5 juin 1898, à la Sorbonne.

(2) *Le latin en trois ans*, p. 47.

Des opinions analogues se sont fait jour en Suisse : « Au point de vue pédagogique non plus, proclamait la commission déjà citée de la Société vaudoise de médecine, les examens ne remplissent pas leur but. Un de nos meilleurs maîtres disait : « Ce ne » sont pas les élèves qui subissent l'examen, c'est nous ; et pour » que ma classe marche aussi bien que celle de mon collègue, je » suis obligé de faire travailler mes élèves, de les pousser, de » leur faire répéter et répéter les choses jusqu'à ce qu'ils les sa- » chent absolument par cœur. Je sais fort bien que je les fatigue, » que je les surmène, mais ce que je sais encore mieux, c'est » que, si je ne le fais pas, c'est moi qui serai réprimandé après » l'examen. »

« Voilà en effet les conséquences de l'examen : on s'empresse d'achever le programme, ce qui se fait à toute vapeur en entassant notion sur notion, connaissance sur connaissance dans le cerveau de l'enfant, puis lorsque ce programme a été rapidement parcouru, on commence la répétition. On en fait une, deux, trois, selon l'habileté du maître et la docilité des élèves. Les questions et les réponses sont apprises plus ou moins par cœur. Il en résulte un simple exercice de mémoire, sans que l'intelligence soit mise en jeu. A l'examen, les réponses sont excellentes, en général, mais, quelques semaines après, si on interroge les élèves, on ne trouve plus rien de net dans leur esprit. L'examen, qui devrait être un moyen, devient un but » (1).

Cette critique ne s'adresse pas au baccalauréat en particulier, elle vise les examens en général, mais on reconnaîtra qu'elle touche juste, surtout pour le baccalauréat, le plus sérieux de tous les examens du degré secondaire.

Un professeur vaudois, homme de sens et d'expérience, M. Ed. Marrel, dit de même : « Je dois dénoncer une fois de plus l'institution des examens comme un des plus importants d'entre les facteurs qui empêchent et paralysent tout effort vers le mieux, vers un enseignement secondaire plus large, plus intellectuel et moins mécanisé. On a tout écrit contre l'abus de

(1) *Op. cit.*, p. 13

l'examen... et pourtant, si combattu qu'il soit, il persiste à jouer son rôle négatif et continue à fausser, du maître à l'écolier, la notion exacte du but de l'enseignement. — Aujourd'hui comme autrefois, les uns et les autres n'ont à cœur que d'arriver au résultat exigé par le programme d'examen. La portée éducative et intellectuelle de l'instruction disparaît totalement en regard de ces exigences qui consistent moins à montrer le développement harmonique de l'élève que sa faculté de mémoriser d'inconhérents extraits qu'il oubliera sitôt l'épreuve terminée » (1).

Parmi les défauts qui tendent à rendre illusoire la valeur pédagogique du baccalauréat, le premier à noter est le *caractère chanceux* de cette épreuve: « Les examens, disait déjà avec un profond bon sens F. M. L. Naville, en 1832, doivent être tels que le succès ou le non succès de l'élève ne puisse pas être considéré comme un accident heureux ou malheureux, et ce n'est même pas là le seul critère sur lequel il faut le juger (l'élève) » (2).

Or, il semble que ce principe, d'une justesse évidente, ne soit guère réalisé dans les examens de baccalauréat. J'avais fait cette remarque, étant écolier; tous les collégiens la font, soyez-en sûr; et parmi les pédagogues, ceux-là seuls paraissent en douter qui ferment les yeux pour ne pas voir. Les déposants à l'Enquête française ont dû en convenir: « Envisagé comme examen, le baccalauréat manque d'équité. Il est inégal et très aléatoire. De bons élèves échouent et de mauvais sont reçus. On voit souvent les mêmes candidats obtenir, sur les mêmes matières, des notes très différentes à deux sessions successives » (3).

---

(1) „ La réforme de l'enseignement ", dans la *Suisse universitaire* de novembre 1899.

(2) *De l'éducation publique*, etc., par F. M. L. Naville, Ministre du saint Evangile, membre de la Compagnie des Pasteurs et Professeurs de Genève, de la Société suisse d'Utilité publique, de la Société de la Morale chrétienne, etc., ouvrage offert par l'auteur au P. Girard, p. 172.

(3) *Rapport général*, p. 6.

« Dans la plupart des cas, a dit M. Jules Lemaître, le baccalauréat, littéraire ou scientifique, ne prouve rien. Le hasard y joue un trop grand rôle. Le baccalauréat prouve moins que ne feraient les notes données et les certificats d'études délivrés dans les lycées et, sous le contrôle paternel de l'Etat, dans les établissements libres » (1).

C'est aussi l'opinion des médecins vaudois : « Au point de vue moral, disent-ils, l'examen et le prix ne se défendent pas. Le hasard y joue un trop grand rôle : tel qui n'a pas travaillé pendant l'année peut passer brillamment et vice-versa » (2).

« On sait ce que sont les examens, dit excellemment M. le conseiller Quartier-La Tente, on connait les chances des candidats à puissante mémoire et à tempérament calme et les mauvaises chances des candidats nerveux et timides » (3).

« L'examen, reprend à son tour M. le professeur Herzen, ne saurait en aucun cas être le seul critérium du mérite des élèves, mais simplement, si on y tient, un supplément de critérium, et un supplément tout à fait secondaire et fort sujet à caution. L'usage qui existe encore dans quelques pays de s'en tenir *à un seul sujet*, qui est souvent le seul qu'un bon élève ait oublié ou le seul qu'un mauvais élève ait jamais appris ; l'état émotionnel absolument anormal de la plupart des élèves, sauf de quelques-uns qui jouissent d'un « aplomb » ou d'un « toupet » à toute épreuve ; l'avantage évident offert à ceux qui jouissent d'une bonne mémoire au détriment de ceux qui l'ont moins bonne ; la manière plus ou moins claire, plus ou moins simple, plus ou moins aimable d'apostropher les élèves, qui peut tantôt les calmer et les encourager, tantôt les interloquer complètement et leur rendre impossible de se débrouiller ; tout cela suffit amplement pour faire de l'examen, une espèce de loterie pédagogique, ou plutôt une comédie dont tout le monde connaît le secret et à

---

(1) *Discours cité.*

(2) *Rapport cité.*

(3) *Rapport cité*, p. 47.

laquelle personne, dans son for intérieur, n'attache plus une grande valeur, mais à laquelle on tient par habitude, par inertie.

« Si l'examen était juste, les « premiers » seraient admirés et estimés par leurs camarades, tandis qu'actuellement, les « veinards » de l'examen ne sont qu'enviés et souvent méprisés, quand ils ont trop effrontément « frouillé » sur plusieurs branches » (1).

Voilà ce que le baccalauréat fait dire de lui, même dans les pays où les juges sont les maitres eux-mêmes, par le fait seul qu'il est un examen terminal à programme défini (2). Là où le jury est « extérieur » à l'établissement, et par conséquent ne connait pas les candidats, le caractère chanceux de l'épreuve est encore bien plus marqué et les plaintes plus violentes :

« Il faut, dit M. Lavisse, tenir compte du hasard des questions que l'examinateur pêche dans la mer immense du programme. Ce n'est donc point sans raisons sérieuses que les candidats disent qu'ils ont eu ou n'ont pas eu de la chance. C'est une chance que d'être tombé sur telles questions et sur tels juges ; c'est une malchance que d'être tombé sur telles autres questions ou tels autres juges. De là, par une transition naturelle, l'idée qu'il faut apporter au jeu le plus grand nombre d'atouts possible.

« Dans tout le monde des candidats, dans leurs familles, l'opinion est établie que le « coup de piston » est nécessaire. Et les résultats de l'examen, où malheureusement, à chaque session, de bons élèves échouent et de mauvais réussissent, autorisent cette opinion malfaisante. Oui, malfaisante, car, habituer les jeunes gens à croire que l'examen de sortie du collège et d'entrée dans la vie est affaire de chance et de faveur, c'est trop les préparer aux mœurs d'une démocratie que les politiciens démoralisent par le perpétuel échange de services entre patrons et clients, qui s'est substitué à la justice » (3).

---

(1) " Ce que valent les examens „ *Educateur* des 1er et 15 mars 1889.

(2) Je proposerai plus loin un système d'examen terminal sans programme défini, et par conséquent sans caractère chanceux.

(3) " Contre le baccalauréat „ *Revue de Paris*, 15 décembre 1898, p. 905 et 906.

Et, à l'appui du reproche d'injustice fait au baccalauréat on apporte des statistiques éloquentes :

« Des relevés insérés dans le remarquable exposé des motifs de M. Combes, il résulte que l'immense majorité des candidats reçus passe tout juste, et que, de ceux-ci, un grand nombre, — on n'en saurait douter, — sont admis par chance ou par grâce. A ne considérer que le baccalauréat classique, les épreuves de la première partie n'épargnent que 38 pour 100 des inscrits, et sur ces 38 pour 100, 50 pour 100 succombent encore aux épreuves de la seconde partie. Cela réduit à 19 pour 100 le nombre des candidats qui, finalement, passent. Ces hécatombes sont-elles dues à une judicieuse sévérité et indiquent-elles une moyenne élevée de talent et de savoir ? Hélàs ! non. En effet, 32 pour 100 sur les 38 pour 100 de la première partie, et 12 pour 100 sur les 19 pour 100 de la seconde partie n'obtiennent même pas la note « assez bien » et ne dépassent pas la mention « passable », on devine à quel degré de médiocrité correspond ce dernier terme. Je me demande à quoi peut servir et ce que peut signifier un examen qui donne de tels résultats. Je ne lui sais gré que d'une chose, c'est d'avoir mis en lumière et precisé par des chiffres un fait dont, à vrai dire, on n'a pas tenu grand compte jusqu'à ce jour. Ce fait, c'est que notre système d'instruction secondaire, le baccalauréat aidant, tend à multiplier, dans une mesure énorme, le nombre des dévoyés et des déclassés » (1).

« Sur 100 élèves, dit M. Ribot, qui suivent jusqu'au bout la filière, il y en a 32, c'est-à-dire près d'un tiers, qui n'arrivent pas à obtenir. même après un ou deux échecs, le diplôme de bachelier (2). Parmi les deux autres tiers, combien n'arrivent que par une préparation mécanique, par un effort de mémoire ! » (3).

Et ailleurs, reproduisant la déposition de M. Lavisse à l'Enquête : « Un autre inconvénient très sérieux de l'examen comme il est pratiqué, le voici : le résultat dépend en grande partie de la

(1) Boutmy, *Op. cit.*, p. 29.

(2) Statistique communiquée par M. Liard, directeur de l'enseignement supérieur.

(3) *Op. cit.*, p. 4.

chance. Tous les examinateurs jugent en conscience, mais les uns sont très sévères, les autres très indulgents. Un candidat, refusé dans telle série, aurait été reçu dans telle autre, ou inversement. On peut être à peu près certain d'avance qu'une série où se trouve tel examinateur n'aura que 5 ou 6 admissibles sur 25, pendant qu'il y en aura 15 dans la série d'à côté. Aussi les candidats essayent-ils de se protéger contre la chance par tous les moyens. Le plus honnête est la recommandation ; ils croient tous que « le coup de piston est nécessaire ». Nous recevons des lettres, avant l'examen, où on nous assure que nous n'avons « qu'un mot à dire » pour assurer le succès, et après, si le succès est venu, l'on nous remercie de la bienveillance exceptionnelle des juges qu'on a fort bien remarquée. Or, vous pensez bien que, hors le cas où une lettre contient un fait précis et qui doit être, dans l'intérêt de la justice, communiqué aux examinateurs, nous ne prêtons aucune attention à ces suppliques. Mais le fait que les parents et les élèves croient à l'efficacité de ces procédés a sa gravité. Dois-je ajouter enfin qu'un trop grand nombre de candidats ont recours à la fraude ? Certainement, l'examen, comme il est pratiqué, est démoralisateur ».

M. Lavisse cite même un exemple : « Au cours de la session d'examen d'octobre-novembre 1898, dit-il, au moment où j'allais entrer dans une salle où je devais siéger, quelqu'un m'arrêta et me dit : « Je suis professeur au lycée Condorcet ; en juillet dernier, le meilleur élève de ma classe, le premier, a été refusé. Il se présente aujourd'hui dans la série que vous présidez. Je viens, non pas vous le recommander, mais appeler sur lui votre attention. » J'examinai le livret scolaire ; il était celui d'un élève de premier ordre. Que lui était-il donc arrivé en juillet ? Sa composition de philosophie avait été cotée 16, le minimum étant 20. Dans ces conditions, l'écart entre la note obtenue et la moyenne était trop grand, le livret scolaire n'avait pas été consulté. Tant qu'il y aura un examen et une « dignité de l'examen », ces erreurs se répéteront : un très bon élève aura pour une fois mal composé ; il aura eu mal à la tête, que sais-je ? Ou bien il aura été jugé sévèrement. Et il sera refusé. Le candidat dont je parle fut reçu en

novembre avec la mention très bien et des félicitations ; mais il avait été refusé en juillet, lui, le premier de sa classe, alors que certainement de médiocres élèves et peut-être de mauvais avaient été reçus. Si l'on faisait une enquête auprès des proviseurs sur les résultats de l'examen du baccalauréat, on constaterait certainement qu'ils sont souvent injustes et propres à démoraliser les écoliers » (1).

Enfin M. Gebhart n'est pas moins convainquant : « Ils ne sont pas contents, dit-il, les écoliers. Ils tombent comme capucins de cartes à ce fatal examen, que je n'ose plus désigner par son nom, car, plus j'ai essayé de lui faire du mal, plus il s'est regimbé, plus il est devenu homicide. Ils s'en prennent aux examinateurs, et ils ont bien tort. L'autre jour, ils ont porté leurs doléances à M. Sarcey, qui leur a répondu de bonne encre. Malheureusement, il y avait une erreur importante dans leur confidence : « Sur *quarante* candidats, disaient-ils, *neuf* seulement furent admissibles. » Or, ce n'est pas quarante, mais vingt-six qu'il fallait écrire. Et, le lendemain, c'était *huit* seulement sur vingt-sept, et le surlendemain, *sept*, sur vingt-six candidats ! » (2).

Le second défaut du baccalauréat actuel — au point de vue pédagogique toujours — c'est *la complication de son programme*, la multiplicité des branches qui y figurent, et comme conséquence, *le rôle par trop prépondérant que la mémoire est appelée à jouer dans la préparation de cet examen.*

« En ce qui concerne les programmes, dit le Rapport général sur l'enquête française (3), on s'accorde à reconnaître d'une manière à peu près unanime qu'ils ont un caractère trop encyclopédique et qu'ils contribuent puissamment à rendre l'examen

---

(1) *Ibidem*, p. 223 à 227.

(2) „ La crise de l'ens. sec. " *Journal des Débats* du 9 août 1898.

(3) *Op. cit.*, p. 28.

aléatoire (1). Leurs auteurs semblent avoir perdu de vue que les études secondaires ont uniquement et essentiellement pour but la formation de l'esprit et la culture de l'intelligence. En introduisant dans les plans d'études une foule de matières qui sont plutôt du domaine de l'enseignement supérieur, telles que la philologie, la métrique, l'histoire littéraire, on oblige l'enfant à faire appel à sa mémoire, au lieu de recourir surtout à la raison et à la réflexion. Le baccalauréat, qui jadis était la conclusion naturelle des études et qui ne comportait aucune préparation spéciale, est devenu un examen que l'on prépare artificiellement et qui dénote des connaissances purement superficielles, extérieures en quelque sorte à l'esprit. L'accumulation même de ces connaissances mal digérées et vite oubliées inspire fréquemment aux élèves le dégoût de toute culture sérieuse et leur fait perdre toute espèce de curiosité scientifique (2).

---

(1) A l'enquête : Picot, t. 1, p. 61. Gebhart, p. 60. Boissier, p. 71. P. Leroy-Beaulieu, p. 148. Doumic, p. 175. Brunetière, p. 184. Brouardel, p. 207. Garsonnet, p. 223. Glasson, p. 283. Darboux, p. 311. Lachelier, p. 325. Boutroux, p. 341. Havret, t. II, p. 278. De Lapparent, p. 289. Morel, p. 473. Charost 477. Terrat, p. 559. — Rapport de la Société d'enseignement supérieur, t. IV, p. 345. — Bernès, rapport, t. IV, p. 388. — Voir cependant : Aulard, t. I, p. 459. Jaurès, t. II, p. 39: "Je ne crois pas que l'abondance des matières des programmes résulte d'une sorte de politesse réciproque des professeurs chargés de les rédiger ; je suis convaincu que le mouvement naturel et spontané des choses aboutit forcément à mettre en harmonie avec la complexité des connaissances acquises d'une époque la complexité des programmes où se résument les études de la bourgeoisie. "

(2) A l'enquête : Brouardel, t. I, p. 209. „ Le programme du baccalauréat est trop encyclopédique. Le jeune homme a perdu toute espèce de curiosité scientifique : il est en quelque sorte dégoûté des sciences, il ne s'y intéresse plus... „ Darboux, t. I, p. 303. " On a introduit successivement, dans le plan d'études, les sciences, l'histoire, les langues vivantes, la philosophie et, comme si ce n'était pas suffisant, on a fait encore de la philologie et de l'érudition à propos des langues mortes et vivantes. Il n'y a pas de cerveau qui puisse résister à une pareille accumalation de connaissances ; elle est propre à dégoûter de toute étude ; elle explique un fait qui nous afflige beaucoup, c'est ce manque d'intérêt que les élèves manifestent... „ Lachelier, t. I, p. 324 et suivantes. — Rapport de la Société d'enseignement supérieur, t. IV, p. 345. „ Mais voici qui est plus grave : la véritable nature, l'esprit, l'espace de l'enseignement secondaire semblent avoir été étrangement méconnus... Et c'est ainsi qu'on a été fatalement conduit à enfler démesurément les programmes, à leur donner ce caractère encyclopédique que tout le monde s'accorde à déplorer... L'enseignement secondaire a dévié peu à peu de son but... ; forcer les élèves à savoir un peu de tout, c'est leur interdire de rien savoir à fond, c'est rendre impossible cette éducation de la pensée qui consiste en une imprégnation lente et suppose, comme tout système d'habitude, que l'esprit a été maintenu longtemps dans la même direction. — Lippmann, t. II, p. 34. „ Les bacheliers qui font de la médecine ont l'horreur de tout ce qui ressemble à un enseignement ".

« Il est donc de toute nécessité d'alléger les programmes des études secondaires, ce qui aurait pour conséquence d'alléger ceux de l'examen lui-même. Il faut également établir plus de concordance entre les programmes du baccalauréat et le plan d'études des hautes classes. Actuellement une partie seulement des matières qui sont étudiées dans les classes des lycées figurent au programme de l'examen ; d'où cette conséquence que, seules, elles font l'objet des préoccupations des élèves, et que les autres, dépourvues de sanction, sont forcément et systématiquement négligées. Pour remédier à cet état de choses, il faut rapprocher autant que possible du programme des études le programme du baccalauréat, de telle sorte que toutes les matières importantes qui sont étudiées dans les classes de rhétorique et de philosophie soient représentées à l'examen par une épreuve ou une interrogation. Un certain nombre de déposants proposent même de n'assigner au baccalauréat pour programme que le programme des études elles-mêmes (1).

« Ce serait, dit-on, le moyen de supprimer les préparations artificielles et de ramener aux études l'esprit des jeunes gens qui s'en détourne pour se porter exclusivement vers le baccalauréat. Il serait bon, dans le même ordre d'idées, de simplifier le programme de l'examen, de le « réduire au minimum, en n'y traçant que quelques grandes lignes, au lieu de descendre dans le détail (2). L'examinateur aurait alors plus de latitude pour interroger l'élève, et chercherait d'avantage à se rendre compte de la culture générale de son esprit, ce qui est pour lui la seule chose intéressante à connaitre. »

« L'élève, dit M. Ferneuil (3), doit répondre sur une série de questions embrassant tout l'ensemble de ses études, depuis la huitième jusqu'à la rhétorique inclusivement, c'est-à-dire un espace de huit ans. Comment veut-on que la mémoire ne croule pas sous une pareille accumulation de connaissances ? Comment

(1) A l'enquête : Picot, t. 1, p. 47. Gebhart, p. 63. Brunetière, p. 184. Bernès, t. IV, p. 399.

(2) A l'enquête : Boissier, t. I, p. 71.

(3) *Op. cit.*, p. 262.

veut-on que l'esprit s'assimile un amas aussi indigeste de faits, de dates, de noms, de formules et d'idées ? »

Si l'on cherche d'où provient la surcharge infligée aux programmes du baccalauréat, on trouve les mêmes causes — multiples et très diverses — qui ont amené l'encombrement des programmes de l'enseignement secondaire en général (1). C'est d'abord, dans les pays où le baccalauréat est devenu « professionnel, » un motif d'ordre social, bien indiqué par M. Boutmy : « Une première conception fausse, dit-il, en entraîne une suite d'autres et toutes forment ensemble un cercle d'où l'on ne parvient plus à sortir. Le fait que le grade de bachelier procure un avancement marqué dans la hiérarchie sociale, éveille l'ambition d'une multitude de gens qui autrement ne s'en soucieraient pas. Naturellement, plus le nombre de ces candidats augmente, plus décroît la moyenne des capacités sur laquelle les examinateurs règlent involontairement la moyenne de leurs exigences. Le niveau de l'examen tend donc à s'abaisser, et il y a danger que les médiocrités ne le passent en foule. Pour arrêter ce flot montant, on n'a pas trouvé de moyen plus sûr que de le rendre plus étendu et plus varié. Le baccalauréat a été maintes fois et largement modifié depuis qu'il existe ; on l'a dédoublé, on l'a divisé en séries. A travers toutes ces transformations, son programme n'a changé que pour s'enrichir, jamais du moins la liste des matières n'a été raccourcie. Actuellement, le baccalauréat classique comprend treize épreuves portant sur dix ou douze matières, dont quatre langues et trois littératures, l'histoire, la géographie, la philosophie, les mathématiques, la physique, la chimie et l'histoire naturelle. Le programme du baccalauréat moderne est encore plus chargé. On a procédé comme si la dignité et la force probante d'un examen se mesuraient au nombre et à la diversité des sujets d'interrogation.

« Tous ces expédients ont été vains : le niveau de l'examen ne s'est pas relevé, au contraire, et, en vérité, cela était facile à prévoir.

---

(1) Voyez plus bas, p. 137 et suivantes,

« Posséder réellement cet ensemble de connaissances et les avoir toutes présentes à un moment donné supposerait une acuité, une mobilité d'intelligence, une puissance d'attention et de travail, qui excèdent infiniment ce dont est capable même une bonne tête de dix-huit ans. Il y a là plus qu'il ne faut pour embarrasser les jeunes gens les mieux doués et rendre leur succès incertain, si peu qu'on les pousse sur ces différents sujets. On ne veut pas s'exposer au danger de les voir échouer ; ce serait compromettre le recrutement des hautes carrières libérales, on se résigne donc à tenir l'examen très bas, ils sont assurés ainsi de le passer, mais beaucoup de jeunes gens que, pour l'honneur du grade, on devrait éliminer, le passent avec eux ».

Ou bien c'est une raison pédagogique, intention très louable mais préjugé singulier : « On tient, dit encore le même auteur, que le meilleur moyen de remédier à ce qu'il y a d'aléatoire dans les épreuves et d'aboutir à une bonne sélection, c'est de les multiplier et de les varier de façon que le candidat qui s'est montré insuffisant sur l'une d'elles ait chance de couvrir son déficit par de meilleures réponses sur d'autres points. C'est méconnaître deux vérités très simples : la première est qu'un esprit ne montre jamais mieux sa valeur que dans les matières qu'il a étudiées avec grand soin et de tout son effort. On voit là ce qu'il peut faire quand il fait de son mieux, et jusqu'où il pénètre dans un sujet quand il s'y pousse à fond. Lorsqu'on le juge seulement d'après ses réponses sur des matières nombreuses et qu'il n'a pu aborder que superficiellement, — car, celles qu'il essayerait de creuser feraient tort aux autres,— on n'arrive pas à le bien apprécier, on ne connaît bien de lui que sa mémoire, sa présence d'esprit, ses qualités les plus extérieures et les plus spécieuses. On passe donc à côté du critérium précis et probant quand on force le candidat à émietter son effort sur dix matières. »

Ou bien, enfin, c'est l'accroissement continu des connaissances humaines, qu'on a laissé influer plus qu'il ne l'aurait fallu sur le programme et le régime des études. « La liste des matières, dit encore M. Boutmy, s'est allongée pour faire place, soit à des sciences nouvelles qu'on ne croyait pas pouvoir tenir plus long-

temps en dehors d'un programme de culture libérale, soit à un ensemble de notions pratiques dont l'introduction était réclamée par l'esprit positif de notre temps. L'idée qu'on a fini par se faire de l'éducation secondaire a cessé d'être homogène, elle embrasse, avec les humanités, un ensemble assez varié d'éléments scientifiques et même un commencement de préparation professionnelle » (1).

En fin de compte, par suite des défauts multiples que je viens de signaler, *le baccalauréat en est arrivé* à ne plus remplir du tout son rôle de sanction des études secondaires, *à ne plus garantir*, comme il devrait le faire, *la culture générale* des jeunes gens qui l'ont passé. Le reproche est grave et pourtant des auteurs considérables n'ont pas hésité à l'articuler : « Malgré ses apparences encyclopédiques, a écrit M. Boutmy, le baccalauréat actuel n'a pas la valeur et la signification d'un examen de culture générale. A la rigueur, le candidat pourrait éliminer autant de matières que notre système en supprime dans l'examen. En fait, il n'en élimine aucune, se partage entre toutes et, sur un très grand nombre, ne possède, en fin de compte, que des à peu près » (2).

« Si l'on vient à peser ce produit de l'enseignement secondaire qu'on appelle un bachelier, s'écrie M. Guérin (3), on est étonné de le trouver si léger. C'est hélas ! le cri public qu'il ne sait pas grand'chose et qu'il n'est propre à rien. Si cette affirmation partout répétée n'est pas sans exagération, on peut juger de l'arbre par le fruit. Un système d'éducation qui conduit un jeune homme jusqu'à dix-huit ou vingt ans sans laisser dans son esprit autre chose que des bribes de sciences diverses, mal liées, mal coordonnées et mal digérées, est assurément un système condamné, car il ne répond suffisamment à aucun des besoins auxquels une telle éducation doit satisfaire. »

M. Lavisse a fait des constatations analogues : « J'ai été bien souvent attristé par les réponses que je me suis entendu faire,

(1) *Op. cit.*, p. 31, 26 à 28 et 50.
(2) *Op. cit.*, p. 55.
(3) *Op. cit.*, p. 79.

dans l'examen du baccalauréat, à des questions sur les faits historiques les plus proches de nous et aussi les plus douloureux » (1)

Et la cause de ce déplorable état de choses, c'est le régime même de l'examen, l'encombrement de son programme, la brièveté de l'épreuve : « Un élève qui prépare un examen, disait déjà Demolins, est obligé, sous peine d'échouer, de se surcharger la mémoire de notions très générales, de manière à avoir une connaissance superficielle et momentanée des matières de l'examen. Dès lors, le livre par excellence pour cette préparation, c'est le manuel aussi allégé que possible. La seule faculté mise en mouvement, c'est la mémoire, sans la réflexion. Et le système d'instruction, c'est le chauffage. Et le résultat le plus net, pour le reste de la vie, c'est l'aptitude à ne parcourir que des surfaces sans en creuser une seule, Comme le dit si exactement M. Jules Lemaitre : « Un bachelier ès lettres moyen, c'est-à-dire un bon jeune homme, qui ne sait ni le latin, ni le grec, mais qui, en revanche, ne sait pas mieux les langues vivantes, ni la géographie ou les sciences naturelles, est un monstre, un prodige de néant » (2).

« Tandis que l'essentiel devrait être, dans l'enseignement secondaire, l'acquisition et, dans la « maturité », la preuve d'un savoir sûr, d'une puissance indubitablement acquise, dit M. Finsler, on tend vers tout autre chose : L'examen ne renseigne que sur la provision de connaissances emmagasinée par la mémoire des candidats » (3).

Et M. Lavisse reprend pour indiquer la seconde cause que j'ai signalée : « La rapidité d'un examen, où nous sommes supposés constater les résultats de plusieurs années d'études, est certainement scandaleuse. Nous ne pouvons pas examiner moins vite, et, en examinant si vite, nous ne pouvons pas bien examiner » (4).

* * *

(1) Déposition à l'enquête. Ribot, *Op. cit.*, p. 220.

(2) *L'éducation nouvelle*, p. 50 et 51.

(3) *Op. cit.*, p. 361.

(4) *Revue de Paris*, loc. cit. p. 905.

Après avoir énuméré, sans en omettre un seul, je crois, les griefs qu'on a fait valoir contre le baccalauréat, l'impartialité m'oblige à indiquer aussi ***les avantages*** qu'on lui reconnaît. Dans la grande enquête française, il faut en convenir, la majorité des témoignages reçus a été en faveur de son maintien, *mais à la condition expresse qu'il soit débarrassé des inconvénients que tous lui reconnaissent.* Se sont prononcés dans ce sens MM. Gréard (t. I, p. 12), Wallon (31), Picot (46), Gebhart (61), Boissier (70), Bréal (77), Croiset (100), P. Leroy-Beaulieu (148), Doûmic (175), Brunetière (183), Brouardel (214), Rambaud (264), Fouillée (274), Glasson (281), Darboux (310), Léveillé (318), Mézières (322), Boutroux (341), Espinas (398), Pruvost (425), Fernet (433), Ducroc (516), Kortz (542), Blanchet (544), Gazeau (546), Bertagne (550), Dalimier (563), Fourteau (567), Dhonbre (572), Déprez (574), Rousselot (580), Frétillier (591), Poirier (II, 15), Prudham (30), Jaurès (38), Bedorez (79), Mangin (99), Regnier (117), H. Bernès (135), Petit (145), Chalamet (167), Faller (171), Belot (199), Lhomme (215), Rabaud (236), Pasquier (270), Battiffol (275), Avret (278), Fournier (286), de Lapparent (289), Houyvet (305), Laberthonnière (313), Vié (318), Oram (328), Gouraûd (333), Abel (340), Darlu (355), Blanchemain (382), de Montbrisson (454), Dadolle (469), Morel (473), Charost (477), Maldidier ((496), Terrat (558), Rocafort (649), Louis Passy, (654), Poincaré, (675), le rapport des recteurs des Académies de Dijon, t. III, p. 322. Aix, t. IV. p. 17. Bordeaux, p. 46. Grenoble, p. 135. Nancy, p. 210. Poitiers, p. 263, Rennes, p. 289. Toulouse, p. 307; le rapport du doyen de la Faculté des lettres de Montpellier, t. IV, p. 197; les professeurs des lycées de Paris, t. IV, p. 227; la Faculté des lettres de Paris, t. IV, p. 226; le rapport fait au nom de la Société d'enseignement supérieur, t. IV, p. 348; les résolutions de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, t. IV, p. 352; le rapport fait au nom de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, par M. Henri Bernès (IV, 385); les rapports des Chambres de commerce: du Hâvre (V, 90), Lyon (114), Roanne (162).

De sorte que les « partisans du baccalauréat », comme on les a appelés, ne sauraient être pris pour des partisans du statuquo.

En outre, si on analyse les motifs de cette opinion, on s'aperçoit bientôt qu'elle est dictée, dans la plupart des cas, par des circonstances spéciales à la France, notamment par la difficulté de faire à l'enseignement libre, en dehors du système actuel, une part équitable mais qui ne puisse pas devenir excessive. Dès lors, ces témoignages ne constituent pas pour nous, en Suisse, une indication dont il faille tenir compte.

Les avantages reconnus au baccalauréat sont les suivants : « C'est pour beaucoup d'élèves, dit-on d'abord, un stimulant au travail et en même temps une cause d'émulation utile entre les divers établissements ». — Mais il est aisé de prévoir que ces résultats seraient obtenus d'une manière bien plus efficace encore par des examens échelonnés. Les élèves s'appliqueraient à un travail régulier plutôt qu'à une « chauffe » de quelques mois, et chaque maison d'éducation mettrait son point d'honneur à obtenir ce résultat, désirable en lui-même : le plus petit nombre possible de diplômes conquis par l'examen faisant fonction de « planche de salut ».

A la constatation que les candidats au baccalauréat ne travaillent qu'en vue de l'examen et négligent systématiquement tout ce qui n'est pas dans son programme, on répond : « Cela prouve que les programmes du baccalauréat doivent suivre de très près ceux des classes et n'omettre aucune matière essentielle de l'enseignement. » — En d'autres termes, le remède est dans un programme encore plus chargé que celui sous lequel nous gémissons déjà ; dans une récapitulation générale encore plus minutieuse et par conséquent plus funeste que celle actuellement nécessaire. Ce remède est pire que le mal, tandis qu'avec le système des examens échelonnés, rien n'est plus facile que de suivre de près le programme des classes, rien n'est plus naturel que d'examiner sur toutes les branches, et on y parvient sans produire de surcharge parce que le rapprochement des épreuves entre elles diminue la tâche incombant à chacune d'elles.

Sans le baccalauréat, disent quelques-uns [1], les élèves qui, déjà, travaillent peu, travailleraient moins encore.» — C'est

(1) MM. Espinas (I, 398), Bertagne (550), Bernès (II. 135).

possible, mais ces indolents ne seraient-ils pas tenus bien mieux en haleine par des « répétitions », c'est-à-dire des interrogations fréquentes, sanctionnées chaque fois par une note concourant au classement final ? Cela, sans parler des habitudes d'ordre et de régularité dans le travail, que le système engendrerait et auxquelles on ne saurait accorder trop d'importance. Le système des « répétitions » est en usage, par exemple, à l'Ecole polytechnique suisse où il donne des résultats excellents.

Le baccalauréat, ajoute-t-on enfin — mais, ici j'ai bien peur qu'on ne se paie de mots — agit efficacement comme régulateur des études ; c'est un moyen de progrès uniforme. Son action éducative se produit non seulement par rapport aux élèves, mais par rapport aux maîtres. Il a contribué puissamment en France, au renouvellement des études ». — Quelles preuves en donne-t-on ? : « J'ai constaté, dit M. Jaurès (1), que les professeurs qui s'attardaient dans une philosophie un peu immobile, qui ne se tenaient pas au courant des nouveaux travaux, étaient obligés de rejoindre leurs collègues plus avancés, par les exigences du baccalauréat ; j'ai constaté également que le baccalauréat, bien loin d'être un moyen d'uniformité dépressive, était au contraire un moyen de progrès uniformes, car il obligeait les professeurs de l'enseignement secondaire à se renouveler et à suivre le mouvement qui entraine les professeurs de l'enseignement supérieur... Ainsi il se produit une action éducative du baccalauréat, non seulement sur les élèves, mais sur les maîtres ».— A combien plus forte raison, cette action éducative ne se produira-t-elle pas lorsque l'enseignement, débarrassé du souci de l'examen final, pourra prendre toute l'envolée dont les maîtres seront susceptibles ? C'est alors que professeurs et élèves liront les œuvres des maîtres de la science et se renouvelleront à leur contact. Dans cette fréquentation des universitaires, ils pourront alors chercher la source vive : aujourd'hui, du moins en France, ils y cherchent surtout l'indication des manies propres aux examinateurs et les phrases

(1) *Enquête*, t. II, p. 42.

qu'il peut être adroit de leur « servir » au bon moment (1).

Le baccalauréat, ajoute M. Bernès (2), est « un régulateur excellent des études, un moyen, le seul dont dispose l'Etat, pour les maintenir, même dans l'enseignement libre, à un certain niveau et dans une certaine direction. » — La question de l'enseignement libre mise à part, puisqu'elle n'existe pas pour nous, en Suisse, il me semble que l'argument tombe, La présence d'un délégué de l'Etat aux épreuves échelonnées sera en effet d'autant plus efficace, comme contrôle et comme stimulant, que ces épreuves seront plus nombreuses et plus rapprochées.

Quand on dit que « bien loin d'amener, comme on l'a prétendu, l'abaissement du niveau des études, le baccalauréat en est au contraire le dernier rempart, et que le supprimer serait leur porter un coup funeste » (3), cela doit s'entendre de la sanction dont les études ont besoin, de l'aveu de tout le monde, et non point de telle ou telle forme particulière que peut revêtir cette sanction. Nous savons en particulier que la forme spéciale d'un examen unique mérite tout le contraire de l'éloge qu'on vient de lire.

Enfin, dire en faveur du baccalauréat qu' « il est une barrière utile placée à l'entrée des Facultés ou des fonctions publiques », c'est avouer le caractère « professionnel » que nous avons déjà reconnu à cette institution et contre lequel nous avons suffisamment protesté.

Somme toute, les avantages qu'on peut reconnaître au baccalauréat sont ceux de toute sanction des études, quelle qu'elle soit. Ils n'appartiennent pas en propre à ce mode particulier de

---

(1) „ Les professeurs, dit M. Havret (*Enquête*, II, 278), s'ingénient à prévoir tous les sujets qui pourront bien être donnés (à l'examen). Dès lors, leur cours se charge de notions indigestes, de détails minutieux... on sacrifie la formation humaine qui demeure à l'érudition qui passe : c'est du chauffage, ce n'est pas de la culture ; la mémoire joue le rôle principal, l'intelligence risque de demeurer atrophiée. Mais enfin on a diminué l'aléa ; on a tant vu et tant prévu que, le jour de l'examen, l'élève aura peut-être la chance de retrouver quelque chose de ce qui a été dit ".

(2) *Enquête*, t. II, p. 135.

(3) Fouillée (I, 275) ; Bertagne (550) : „ La suppression de cet examen serait la fin des lycées... " Faure, t. II, p. 21 : " Le jour où vous supprimerez le baccalauréat, il n'y aura plus d'études „. Bernès, t. II, p. 135.

sanction : l'examen final, qui n'a à son compte individuel que des inconvénients, quelques-uns graves (1). On ne se fait d'ailleurs pas faute de le reconnaître : « Là où le doyen de la Faculté exerce un contrôle efficace, prenant lui-même connaissance des livrets scolaires et veillant à ce qu'il en soit tenu compte, on ne rencontre point tant de plaintes de la part des candidats et des familles » (2). Traduisez : Là où le système juste et logique du jugement basé sur les notes de classes se substitue à l'arbitraire et à l'aléa de l'examen final, tout marche à merveille. Cet aveu est précieux, bien que digne de M. de La Palisse, et il en est de même de cet autre, contenu au *Rapport général* de l'Enquête française (3) : « En éclairant les juges par les mentions d'un livret scolaire très détaillé, on atténuerait sensiblement le caractère aléatoire du baccalauréat. »

* * *

Après avoir exposé les reproches faits au baccalauréat tel qu'il est — ou du moins tel qu'il était aux époques diverses où ces critiques furent formulées — je vais indiquer ***les modifications*** qu'on a proposé de lui faire subir, sans le supprimer.

Le premier groupe de modifications est relatif au *programme de l'examen.* On a tout d'abord proposé d'y distinguer des *matières obligatoires* et d'autres *facultatives :* « Il devrait être permis au candidat, dit M. Boutmy, d'ajouter au baccalauréat d'autres matières qui lui agréent et de se composer un examen complémentaire qui lui soit propre. Le baccalauréat cesserait donc d'être une sanction générale des études ; ce sont les études elles-mêmes qui règleraient la teneur de l'examen.

---

(1) Jusqu'à quel point M. le Dr Finsler (*Op. cit.*, p. 361) a-t-il raison quand il prétend qu' „ un acte solennel et sérieux, à la fin des études, exerce sur les élèves une heureuse influence ; qu'il n'est pas indifférent de leur donner l'impression qu'en quittant l'école ils font un pas décisif ; qu'il est juste de les forcer à montrer, au moment de la quitter, ce que l'école leur a appris „. Ne serait-ce point là justement ce " but artificiel „ qu'on craint en France, et puis l'examen terminal, toujours forcément bref, peut-il bien donner une idée d'acquisitions aussi impondérables, que la culture générale pour un esprit, la maturité pour un caractère ? Troublant problème qu'il faudrait tout d'abord résoudre.

(2) *Enquête*, Rapport du recteur de l'Académie de Dijon, t. III, p. 322.

(3) Page 10.

« Le programme de l'instruction secondaire doit être rendu aussi indépendant que possible du baccalauréat ; pareillement, le plan d'études et le travail doivent pouvoir s'ordonner et se développer, sans égards aux nécessités et aux possibilités de l'examen.

« D'après ces principes, voici comment le baccalauréat devrait être organisé :

« Le baccalauréat serait divisé en deux parties : la première ne comprendrait que les éléments fondamentaux d'une culture libérale ; la seconde embrasserait les mêmes éléments plus approfondis ; elle s'étendrait en outre aux matières que l'élève aurait jugé bon d'ajouter à ce premier fond.

« Ces matières facultatives donneraient des gages particulièrement significatifs de la valeur *personnelle* des candidats bien doués ; cette valeur, en effet, ne peut mieux se montrer dans sa plénitude et à son maximum que dans les branches d'études que le jeune homme a choisies selon ses prédilections, et où l'on peut supposer qu'il a dépensé tout ce qu'il possède de curiosité intelligente, d'ardeur à chercher, de puissance d'attention pour comprendre et pour retenir (1). »

Dans sa déposition devant la Commission d'enquête, le même académicien entre plus avant dans les détails de son plan : « Le baccalauréat, dit-il (2), serait double, je veux dire qu'il comporterait deux examens distincts. Le premier examen consisterait en épreuves portant sur les six principales matières enseignées dans les classes. Le second examen porterait sur les matières enseignées dans les cours.

« D'abord les matières classiques mieux étudiées, possédées plus complètement, puis les matières spéciales choisies et représentées par le candidat suivant ses prédilections. Chacune de ces matières donnerait lieu à un examen individuel et ces examens pourraient être divisés et échelonnés à la volonté de l'impétrant. Ce seraient des épreuves sérieuses, car le candidat ayant déjà été

(1) *Op. cit.* p. 12 et 33.

(2) In Ribot, *Op. cit.*, p. 236 à 238. *Enquête*, t. I. p. 219.

interrogé la plupart du temps sur chacune de ces matières, sur celles au moins qui constituent l'enseignement classique, il ne passerait que par sa volonté un nouvel examen et il ne devrait le vouloir que s'il est en état de s'y faire remarquer. Ce second examen dégagerait les bacheliers vraiment capables de la foule de ceux que l'assiduité et la régularité auraient suffi pour faire réussir au premier examen. Il donnerait une tête et une élite au baccalauréat. »

Dans les mêmes circonstances, M. Léon Bourgeois, ancien ministre de l'instruction publique, a dit : « J'admettrai que le certificat d'études secondaires fût extrêmement varié, en ce sens qu'un certain nombre de matières étant facultatives, il suffît à l'enfant de justifier d'une note suffisante dans les cinq ou six matières obligatoires pour être reconnu apte à recevoir le certificat. »

« Les certificats d'études secondaires, lisons-nous au Rapport général de l'enquête française, lequel résume, comme on sait, les opinions qui se firent jour dans cette gigantesque consultation, pourraient être très variés. Il suffirait pour cela que l'examen portât, non seulement sur certaines matières obligatoires, les mêmes pour tous les candidats, mais en outre sur un certain nombre de matières facultatives, dont chaque candidat aurait l'option. Ainsi conçu, le baccalauréat deviendrait une preuve de fortes études et permettrait de se rendre compte des aptitudes spéciales que peuvent posséder les bacheliers. »

Et ailleurs : « Un certain nombre de personnes entendues à l'enquête voudraient que l'on introduisît dans les programmes du baccalauréat, à côté de matières dont la connaissance serait obligatoire pour tous les candidats, d'autres matières facultatives entre lesquelles ils pourraient choisir. Ce serait un moyen de diversifier les études secondaires et de favoriser les aptitudes spéciales qui, plus tôt, pourraient se faire jour » (2).

---

(1) Page 23.

(2) A l'enquête : Boutmy, t. I, p, 219. Manœuvrier, p. 452. Morel, t. II, p. 473. Léon Bourgeois, p. 704.

Pour moi, je suis contraire à ce système et je me rallie à l'opinion d'un certain nombre de déposants, pour qui « un programme contenant des matières facultatives ne saurait convenir à l'enseignement secondaire. Cet enseignement a pour objet de donner une culture générale. Toute matière dont la connaissance n'est pas nécessaire à l'élève pour la formation de l'esprit, et qui peut être rendue facultative, ne rentre pas dans son cadre » (1).

Une autre modification, portant également sur le programme de l'examen et à laquelle, par exemple, on ne peut que souscrire, c'est son *allègement général:* « Il conviendrait, dit fort bien M. Quartier-La Tente, de mettre dans le programme de l'examen des matières dont la connaissance témoigne d'une éducation générale, qui ne puissent être préparées au dernier moment. Il faudrait décharger l'examen de tout ce qui est un appel exclusif à la mémoire, attendu que dans ces conditions l'examen n'est plus qu'une loterie, et qu'il est impossible de se faire une opinion sur les candidats » (2).

M. Finsler est du même avis. Pour lui, l'examen de « maturité » ne doit pas s'étendre au programme entier du gymnase ; il doit se proposer de mettre en relief avant tout la « puissance » acquise par les candidats.

On est même allé jusqu'à demander *la suppression de tout programme* défini : « En ce qui touche la surcharge des programmes et leur existence même, a dit devant la Commission d'enquête

---

(1) *Rapport général,* p. 29. A l'enquête : Boutroux, t. I, p. 331. "L'enseignement classique doit réaliser l'homme dans ce qu'il a de plus essentiel et de plus parfait. C'est là un type bien défini, auquel on ne peut ajouter ni retrancher sans l'altérer. A généraliser la faculté d'option, on exposera les élèves à apprendre des choses d'importance médiocre et à négliger les indispensables. „

C'est, en d'autres termes, l'idée que j'ai prise comme point de départ invariable.

(2) *Rapport cité,* p. 51.

M. Berthelot, membre de l'Institut, je ne puis que reproduire un avis que j'ai toujours soutenu, c'est celui de leur suppression complète ; mais cet avis n'a point prévalu jusqu'ici.

« Si j'ai soutenu qu'il ne devrait pas y avoir de programmes, c'est qu'ils ne me paraissent pas constituer la preuve ni d'une capacité, ni d'un développement intellectuel spécial de la part des candidats : ils prouvent seulement leur mémoire, et une mémoire souvent soumise à une préparation artificielle, qui ne laisse que peu de traces après l'examen. On devrait se borner à dire : telle année on enseignera l'histoire ancienne ; telle autre, l'histoire romaine ; telle autre, on expliquera les œuvres de Virgile ou de Cicéron ; telle autre, l'arithmétique, etc.

« Le professeur serait ainsi libre d'enseigner, sous la forme et dans la mesure qui lui conviendraient, les éléments de l'histoire, ou de l'arithmétique, ou ceux de l'interprétation des auteurs anciens ; la réalité et la bonté de son enseignement étant soumises au contrôle, bien entendu, tant des proviseurs que des inspecteurs, chargés de s'assurer s'il fait réellement travailler ses élèves et quel est le fruit qu'ils tirent de leur travail.

« A mon avis, le but que doit se proposer le professeur, ce n'est pas d'enseigner un à un tous les articles d'un programme, détaillé point par point, mais c'est donner à ses élèves une connaissance générale suffisante du sujet et surtout d'exciter les esprits des enfants, en éveillant leur curiosité et en leur communiquant le goût des choses qu'il enseigne, ainsi que le désir de les étudier par eux-mêmes » (1).

Je suis absolument de l'avis de ces Messieurs. Pour moi, l'examen terminal de l'enseignement secondaire — à supposer qu'il en faille un — doit se proposer uniquement de vérifier si cet enseignement a atteint son double but : maturation du jugement, culture générale de l'intelligence. Or, si ce but est atteint, l'élève

(1) In Ribot, *Op. cit.* p. 195.

est mis, à la fin de ses classes, dans un certain *état* de puissance intellectuelle ; il est rendu *capable* de certains travaux. Donc, pour moi comme pour M. Finsler, c'est cet *état* qu'il faut constater, cette *puissance* qu'il s'agit d'éprouver, et pour y parvenir, il faut faire faire à l'élève, à titre d'essai, les travaux dont il est censé capable. Je voudrais donc que l'examen de « maturité » — dénomination expressive que je préfère beaucoup à celle, très vague, de « baccalauréat [1] » — ne comprit *aucune interrogation* sur des points définis du programme des études, mais seulement ce que M. Fouillée appelle des « exercices actifs », c'est-à-dire des *dissertations*, orales ou écrites, sur des sujets très généraux. Les sujets de ces dissertations, ou compositions, seraient choisis de telle sorte que, pour les traiter convenablement, il fallût connaître les matières du programme d'études, non point dans leur détail, qui importe peu, mais dans leur ensemble, leurs traits généraux et leur connexité, connaissance dans laquelle réside précisément la « culture générale »; — de telle sorte que l'esprit critique, auquel se reconnaît un « jugement mûr », eût l'occasion de s'y affirmer. Ces dissertations, littéraires ou scientifiques, se feraient ou de vive voix, après un instant de recueillement, ou par écrit, sous la surveillance d'un membre du jury, avec l'aide de certains ouvrages permis ou sans aucune aide, selon les cas. Avec ce système, plus de préparation hâtive et spécialisante, plus de mémorisation servile, plus de programmes surchargés, plus de « chances » à courir. Le sujet examiné ne serait plus le collégien de la veille avec ce qu'il *a appris*, mais l'homme de demain dans ce qu'il *pourra produire*.

En corrélation, jusqu'à un certain point, avec le système, à mon avis défectueux, des branches facultatives, on a proposé une modification de la *forme du diplôme* de bachelier : « Il est une

---

(1) Je réserverais ce nom au premier des trois grades académiques, comme c'est le cas, par exemple, aux Universités de Genève et de Neuchâtel.

chose, a dit M. Boutmy [1], à laquelle j'attache le plus grand prix: c'est la forme du diplôme. Le diplôme ne serait pas ici un simple parchemin sur lequel on inscrit qu'un tel est bachelier, sans dire comment ni pourquoi, sans spécifier les matières sur lesquelles il a ou n'a pas répondu. Le parchemin serait indicateur en ceci d'abord que, sur chacune des six matières comprenant l'enseignement classique, l'élève devrait avoir fait preuve de savoir et qu'aucune bonne note ne servirait à en atténuer une mauvaise. En regard de chaque matière serait placée la note y afférente: voilà pour la première partie du diplôme. La seconde, à qui l'on ferait une place sur le même parchemin, comprendrait les matières classiques d'abord, puis les matières spéciales. La aussi, les notes individuelles suivraient les sujets d'élection présentés par le candidat et feraient ressortir l'acquis et les mérites particuliers de chacun.

« Le diplôme ne serait plus le procès-verbal d'un essai sommaire décelant la quantité d'or et d'argent contenue dans un mélange : ce serait le procès-verbal d'une analyse complète qualitative et quantitative qui permettrait de juger la valeur générale et les valeurs spéciales de chaque candidat ».

De même, la Commission française de l'enseignement, a proposé de diviser en deux catégories les matières qui figurent au programme du baccalauréat, les unes, considérées comme essentielles, faisant l'objet d'épreuves communes et obligatoires pour tous les candidats, les autres, ayant un caractère spécial, et étant facultatives, les candidats pourraient choisir entre elles. Le diplôme porterait l'indication des matières spéciales sur lesquelles chaque candidat aurait subi l'examen et des notes obtenues par lui sur ces matières. De la sorte, le baccalauréat prouverait, non seulement la culture générale, mais les aptitudes spéciales. L'accès des Facultés serait subordonné à la condition d'avoir obtenu sur un certain nombre de matières à option, variables suivant les carrières à poursuivre, des notes suffisantes.

---

(1) Déposition, lu Ribot, *Op. cit.* p. 237.

Faute d'avoir obtenu ces notes, le bachelier qui aspirerait à une carrière libérale serait admis à compléter par des études spéciales devant la Faculté des lettres ou celle des sciences, la culture générale dont son diplôme est l'indice ; et ce n'est que muni à la fois du certificat sanctionnant ces études complémentaires et du diplôme de bachelier, qu'il verrait s'ouvrir devant lui les portes des Facultés.

Tel est le système qui a obtenu l'assentiment général dans la Commission. Il présente, croit-on, l'avantage de diversifier le diplôme, sans porter atteinte à la culture générale qui reste le but essentiel des études secondaires. Le diplôme d'études secondaires supérieures (ou baccalauréat) cesse d'être un parchemin sans portée précise pour devenir un titre détaillé, susceptible de prouver les aptitudes spéciales des candidats. Ceux-ci restent libres, en subissant l'examen sur un plus grand nombre de matières à option, de s'ouvrir plusieurs carrières, s'ils le jugent à propos.

On arrive ainsi, pense-t-on, sans instituer à l'entrée des Facultés des examens spéciaux qui se superposeraient au diplôme sanctionnant les études secondaires, à éviter la plupart des inconvénients de l'état de choses actuel (1). Je ne suis pas de cet avis. Pour moi, ce système est mauvais ; je dirai mieux : il est subversif, parcequ'il introduit dans l'enseignement secondaire deux choses qui n'y doivent point trouver place : la spécialisation et le souci utilitaire de la carrière à venir.

Parmi les modifications proposées au régime actuel du baccalauréat, il en est qui portent sur le *mode de l'examen* lui-même. M. Fouillée a demandé, tout d'abord, que celui-ci fût réduit aux branches principales de l'enseignement, les branches accessoires en étant exclues. L'idée n'est pas mauvaise, à la condition seulement qu'on tombe d'accord sur la distinction à faire. M, Fouillée indique, pour cela, un critérium dont l'emploi revient à peu de choses près au système que je viens de proposer : « Est accessoire, dit-il,

(1) *Rapport général*, p. 69 et 70.

tout ce qui peut s'apprendre dans un manuel ; est fondamental ce qui ne le peut. Or ce n'est pas dans un manuel que vous apprendrez à écrire en français ; ce n'est pas non plus dans un manuel que vous apprendrez la philosophie, en ses parties vraiment importantes : vous montreriez immédiatement le bout de l'oreille. Surtout, ce n'est pas dans un manuel que vous apprendrez à composer des dissertations philosophiques. Aux examens, on devrait faire bon marché de cette masse d'interrogations auxquelles la réponse est toute prête, consignée dans un petit in-18 à 2 francs. En revanche, il faudrait se montrer sévère pour tout ce qui est œuvre personnelle de l'élève, pour tout ce qui constate une bonne ou mauvaise éducation intellectuelle, littéraire et philosophique. » (1)

« Quant à l'examen oral, pour être autre chose qu'une série fortuite de questions s'adressant à la mémoire, il devrait durer plus longtemps et porter surtout, lui aussi, sur les matières dont la connaissance ne saurait être improvisée » (2). C'est parfait, seulement il faut remarquer que, si l'enseignement secondaire est ce qu'il doit être : critique et philosophique en toutes ses parties, aucune des connaissances qu'il renferme ne saurait être improvisée.

M. Fouillée se rapproche enfin de mon système autant qu'il est possible en demandant qu'une composition de philosophie soit exigée dans tous les baccalauréats, comme garantie d'études classiques complètes. Cette mesure est, dit-il, le grand moyen d'exclure les préparations mécaniques (3). C'est parfaitement vrai, mais c'est vrai de toutes les dissertations ; pas seulement de celles qui portent sur la philosophie proprement dite.

Parmi les questions que soulève en France la modification du baccalauréat, l'une des plus graves est celle-ci : *Le jury sera-t-il,*

(1) *L'enseignement au point de vue national*, p. 350.
(2) *Les études classiques et la démocratie*, p. 193.
(3) *Les études classiques*, p. 198.

comme actuellement c'est le cas, *composé de professeurs n'interrogeant pas leurs propres élèves, ou sera-t-il pris*, au contraire, *parmi les professeurs de chaque établissement* ? — Si on admet le jury « *extérieur* », sera-t-il composé de professeurs de l'enseignement supérieur, ou de professeurs de l'enseignement secondaire ?

En faveur du *jury « intérieur »*, dit le *Rapport général* de l'Enquête, on invoque les inconvénients du système actuel ; mauvaise préparation des élèves qui se préoccupent exclusivement de l'examen et négligent tout ce qui, dans le programme des classes, ne fait pas à l'examen l'objet d'une épreuve ou d'une interrogation ; aléa du baccalauréat, que familles et candidats cherchent à corriger par la pratique démoralisante des recommandations ; incompétence du jury de Faculté, composé la plupart du temps de spécialistes. Tous ces inconvénients du baccalauréat disparaîtraient, pense-t-on, si on confiait l'examen des élèves à leurs propres professeurs (1).

« Les études secondaires, dit M. Lavisse, devraient être jugées par des maîtres de l'enseignement secondaire, qui sauront ce qu'est un écolier. Les informations sur les candidats, plus complètes, pourront être étudiées à loisir. Leurs maîtres, qui sont leurs naturels avocats, seront admis à plaider leur cause. Ainsi, pour les maîtres, une liberté plus grande, une faculté d'initiative ; pour les élèves, une meilleure justice ; les uns exemptés absolument du hasard de la loterie, les autres largement protégés contre ce hasard (2).

« Si l'on invoque l'idée de jugement, impliquant celle de justice, ajoute M. Marrel, on conviendra que maîtres et directeurs sont assurément mieux placés que toutes les Commissions d'examen pour décider avec impartialité et compétence des conditions dans lesquelles leurs élèves se présentent. — Voyez plutôt ce qui se passe en Allemagne et dans la Suisse allemande, on n'y remarque à aucun degré que les études soient inférieures, ou que les élèves soient l'objet d'une mansuétude abusive : au contraire » (3).

(1) Page 67.

(2) *Revue de Paris*, loc. cit., p. 909.

(3) *Loc. cit.*

« Si l'Etat, dit encore M. Finsler, s'imagine ne pouvoir contrôler les résultats obtenus par ses écoles, qu'à l'aide d'un examen de maturité, c'est qu'il se décerne à lui-même un certificat de pauvreté. C'est le cas spécialement dans notre petit pays, où tout le monde se connaît. D'ailleurs, si « farce » il y a, ne pourrait-elle pas être aussi bien du côté de la « maturité » que du côté des certificats délivrés par les écoles ? » — « Il faut que l'examen de maturité soit fait par les maîtres eux-mêmes ; il faut qu'ils aient voix au chapitre dans l'appréciation de ses résultats »(1).

M. Ferneuil se rallie à ce système, tant pour le certificat d'enseignement secondaire supérieur, que pour les épreuves du premier degré (2).

En sens contraire, on fait remarquer que le système de l'examen intérieur se heurte en France à l'impossibilité de traiter équitablement les élèves de l'enseignement libre auxquels on ne pourrait, sans soulever les protestations de l'opinion, attribuer un jury différent de celui qui fonctionnerait pour les élèves des établissements publics. On ajoute que le droit de procéder à l'examen intérieur ne pourrait même pas être reconnu à tous les établissements publics, sans qu'il en résulte à bref délai l'abaissement du niveau des études.

Le système de l'examen intérieur placerait, en outre, le personnel enseignant dans une situation très fausse, non seulement vis-à-vis des élèves et de leurs familles, mais vis-à-vis de l'Administration elle-même, l'indulgence ou la sévérité des examinateurs pouvant avoir pour résultat de déplacer la clientèle des divers établissements.

On fait remarquer enfin que, dans tous leurs congrès comme dans les enquêtes où on a reçu leurs témoignages, les professeurs de l'enseignement secondaire se sont, à une très grosse majorité, prononcés contre l'application en France de ce système.

---

(1) *Op. cit.*, p. 360 et 363.

(2) *Op. cit.*, p. 264.

S'inspirant de ces considérations, la Commission de l'Enseignement s'est prononcée en faveur d'un *jury extérieur*, composé de professeurs n'interrogeant pas leurs propres élèves (1).

Les partisans du maintien de l'état de choses actuel invoquent les garanties d'indépendamce et d'impartialité que présente le jury de Faculté (2). Aucun parti ne suspecte l'équité de ses jugements. Il n'en serait pas de même avec un jury d'enseignement secondaire dont les décisions seraient inévitablement contestées (3). D'autre part, enlever à l'enseignement supérieur l'examen du baccalauréat serait supprimer l'influence et le contrôle que les professeurs des Facultés exercent indirectement sur l'orientation de l'enseignement secondaire. Ce serait briser le lien qui unit actuellement les deux ordres d'enseignement (4).

Ni les études, ni la pratique de l'examen n'y gagneraient (5).

---

(1) *Rapport général*, p. 67.

(2) A l'enquête : Rapport du recteur de l'Académie de Dijon, t. III, p. 322. „ D'ailleurs, par une bonne fortune, peut-être unique en France, au milieu de tant d'attaques dont le baccalauréat est l'objet, du moins l'impartialité des juges n'a jamais été mise en cause, et ce serait une raison, entre bien d'autres, de ne toucher qu'avec une extrême prudence à l'état de choses actuel. „ Rapport du recteur de l'Académie de Nancy, t. IV, p. 210. „ En ce qui concerne le jury, je crois meilleur qu'il soit composé de professeurs de Faculté, c'est-à-dire d'hommes d'une impartialité reconnue et dont la décision n'est pas contestée. „ — Péchenard, t. II, p, 253. Houyvet, p. 305. Blanchemain, p. 383.

(3) A l'enquête : Péchenard, t. II, p. 253. „ Mais si le jury venait à être composé de membres de l'enseignement secondaire officiel, je crois qu'il faudrait que l'enseignement libre y fût représenté, qu'il fût admis à participer à l'examen de ses propres élèves, et que le président du jury n'eût pas le droit de *veto* ; sans quoi l'enseignement libre pourrait craindre avec raison que ses élèves ne fussent livrés à des adversaires. „ — Baunard, t. II, p. 259. „ Je suis bien obligé de dire, dussiez-vous m'accuser de faire un procès de tendance, qu'il n'est pas une de nos maisons d'enseignement secondaire libre qui ne regarde justement cet examen de leurs élèves subi devant les professeurs de la maison concurrente comme n'offrant pas des garanties suffisantes d'égalité et d'impartialité. „ — Battiffol, t. II, p. 276. " Puis, au cas où le jury ne serait plus recruté dans les Facultés, nous demanderions que la liste des membres du jury fût publiée quelques semaines avant l'ouverture de la session : prenez les membres où vous voudrez, à condition qu'ils soient du métier et au-dessus de toute partialité : mais que les pères de famille ou tuteurs des candidats, s'ils se réunissent au nombre de quarante, par exemple, aient le droit de récuser de la liste tel nom qu'il leur aura paru impérieux de récuser. „

(4) A l'enquête : Espinas, t. I, p. 398. Darlu, t. II, p. 355. — Rapport du recteur de l'Académie de Poitiers, t. IV, p. 264.

(5) A l'enquête : Wallon, t. I, p. 32. Terrat, t. II, p. 558. „ Nous estimons que, pour juger sainement, il n'est pas mauvais d'être placé à une certaine distance, à une certaine hauteur. Le professeur qui a donné l'enseignement court le risque de ne voir que les détails qui l'ont frappé . . . Le professeur de Faculté, qui n'est plus mêlé immédiatement à ces études d'enseignement secondaire, les voit de plus loin." Je suis absolument de cet avis (G).

Les Facultés elles-mêmes, en perdant le baccalauréat, perdraient quelque chose de la considération dont elles jouissent (1).

Cette opinion n'a cependant pas prévalu dans l'enquête. La plupart des déposants sont favorables à l'introduction dans le jury de professeurs de l'enseignement secondaire en exercice ou en retraite. Les uns proposent un jury purement secondaire, ou dont le président seul appartiendrait à l'enseignement supérieur(2). Les autres veulent un jury composé, suivant certaines proportions, de professeurs de l'enseignement supérieur et de professeurs de l'enseignement secondaire (3). Ce jury secondaire serait intérieur ou extérieur, suivant qu'on maintiendrait ou non le baccalauréat.

« Il vaut mieux, dit M. Fouillée, laisser aux Facultés les examens qui confèrent le baccalauréat ; on pourra seulement leur adjoindre des professeurs de l'enseignement secondaire, docteurs ou agrégés ; mais l'organisation devra être telle qu'ils n'interrogent pas leurs propres élèves ni même ceux de leur lycée. Le mieux serait de choisir des professeurs récemment mis à la retraite, des docteurs ou agrégés n'ayant d'autre occupation que celle des examens. Au ministre et au Conseil supérieur il appartiendrait de veiller à ce que les épreuves fussent sérieuses et suffisament sévères » (4).

« Nombre de publicistes dit M. Henry Michel (5), voudraient

---

(1) A l'enquête : Rapport du recteur de l'Académie de Dijon, t. III, p. 322. „ Tel est d'abord en France l'état des esprits que les Facultés perdraient sûrement si l'examen ne se passait plus devant elles ; et en vérité les maîtres de l'enseignement supérieur peuvent bien faire à l'enseignement secondaire le sacrifice de cinq à six semaines par an tout au plus, une portion de leur traitement étant d'ailleurs affectée à ce service. Et c'est, quoi qu'on dise, l'intérêt général. „

(2) A l'enquête : Lavisse, t. I, p. 41. Brunetière, p. 184. Rambaud, p. 265. Foncin, p. 348. Déprez, p. 575, Rousselot, p. 580. Frétiller, p. 591. Joubert t. II, p. 53. Bédorez, p. 79. Mangin, p. 99. Bernès, p. 135. Chalamet, p. 167. Belot, p. 198. Lecomte, Malet, p. 561. Poincaré, p. 675. Léon Bourgeois, p. 701. — Rapport du recteur de l'Académie de Bordeaux, t. IV, p. 46. — Résolutions de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, t. IV, p. 353. Rapport de M. Henri Bernès, t. IV, p. 392.

(3) A l'enquête : Croiset, t. I. p. 103. Darboux, p. 310. Boutroux, p. 342. Pruvost, p. 425. Fernet. p. 433. Kortz, p. 542. Gazeau, p. 546. Dalimier, p. 563. Fourteau, p. 567. Poirier, t. II, p. 15. Favre, p. 21. Rabaud, p. 236. Mathieu, p. 241. Blondel, p. 444. Maldidier, p. 496.— Rapport des recteurs des Académies de : Aix, t. IV, p. 18. Rennes, p. 289. — Rapport de la Société d'enseignement supérieur, t. IV, p. 348.

(4) *Les études classiques*, p. 196.

(5) *Notes sur l'enseignement secondaire* (1902), p. 267.

voir la collation du baccalauréat confiée aux professeurs de l'enseignement secondaire. Le jour où le diplôme de bachelier aura perdu ce qu'on pourrait appeler sa valeur sociale, et n'aura plus qu'une valeur scolaire, ce jour-là, il est bien évident que les professeurs des lycées et des collèges en seront les dispensateurs naturels. D'ici là, cette réforme, en apparence si simple, est grosse de difficultés et de périls. Jugez-en.

« On se plaint que l'intrigue et les influences ont trop de part dans les examens actuels ? On a grandement raison de se plaindre. On ne se plaindra jamais assez. Pourtant, ce sont des professeurs de faculté qui siègent au jury. En outre, le jury n'est pas permanent et fixe. Il varie selon les sessions, selon les jours, selon les séries. Un candidat ne connaît ses juges que quarante-huit heures avant de se présenter devant eux, quand il les connaît. Encore, se produit-il des échanges entre collègues, très propres à déconcerter la diplomatie des familles. Et c'est à ce jury indépendant par situation, planant au-dessus de la tête des élèves, inconnu d'eux le plus souvent, que l'on voudrait substituer le professeur de lycée, dont l'avenir est en grande partie livré à l'arbitraire administratif ; qui se trouvera soumis, qu'elle que soit son indépendance de caractère, à mille influences locales, que les familles harcèleront, du premier au dernier jour de l'année ? Supposez que, malgré ces conditions désastreuses, il ne se produise ni scandale ni abus. La calomnie n'en aura pas moins beau jeu. Toute admission, tout échec soulèvera les protestations qui aujourd'hui n'en accueillent que quelques-uns, le plus souvent à tort.»

« Les diplômes, dit encore M. Ribot, ne peuvent pas être délivrés par les établissements eux-mêmes, sans un contrôle de l'Etat. La présence d'un délégué du Ministre serait-elle une garantie suffisante ? Ce système donnerait de bons résultats dans quelques lycées où les études sont fortes et où les professeurs se montrent sévères. Partout ailleurs le baccalauréat tendrait à devenir une formalité, comme les examens de passage. L'enquête approfondie à laquelle s'est livrée la Commission lui a montré que les professeurs de l'enseignement secondaire sont à peu près d'accord pour refuser le présent dangereux qu'on veut leur faire. »

M. Ferneuil donne la même note : « Nous aurions peut être préféré, dit-il, faire passer les examens par les professeurs mêmes de l'élève, comme cela se pratique en Allemagne pour les épreuves finales de la *Realschule* dites *Abiturienten-Examen.* Ce système présente l'incontestable avantage de soumettre l'élève à l'interrogation de professeurs qui l'ont vu à l'œuvre pendant l'année et sont par conséquent plus à même d'apprécier sa véritable valeur, en tenant compte non seulement du résultat de l'examen, mais de l'ensemble du travail de l'année.

« Mais ces avantages sont bien compensés par l'inconvénient de donner prise aux soupçons de favoritisme et de partialité contre les professeurs » (1)

« Avant la loi de 1850, a dit M. Poincarré, lorsque les examens du baccalauréat se passaient dans les lycées et collèges, de nombreux mécontentements — si les renseignements que j'ai recueillis sont exacts — étaient provoqués par les faveurs et les passe-droits que cette pratique permettait.

« A tel point que M. de Salvandy fut forcé de mettre fin à cet état de choses.

« Je serais porté, en face de toutes ces difficultés, à admettre de préférence une combinaison transactionnelle.

« Je n'hésiterais pas à introduire dans les jurys d'examen des agrégés, des professeurs d'enseignement secondaire, sous la présidence d'un membre de l'enseignement supérieur. Ce serait, à mes yeux, une occasion entre mille de les rapprocher, comme j'en exprimais tout à l'heure le désir.

« Je ne verrais même pas d'inconvénients à ce que le lycée ou le collège pût être représenté, auprès de ce jury, par un professeur délégué qui serait à même de confirmer le témoinage des maîtres des élèves, de commenter le livret scolaire, de forcer les membres du jury à le consulter et à en tenir compte. » (2)

Pour moi, c'est avec beaucoup de chagrin que je constate en France de telles défiances. Je me refuse à les croire fondées, et en tous cas je ne crois pas que rien de pareil existe chez nous.

---

(1) *Op. cit.*, p. 217.
(2) *Déposition*, in Ribot. 259.

En conséquence, j'écarte du débat tout argument tiré de la partialité éventuelle des maîtres. Il en reste d'autres encore : « Les familles, dit M. Ribot, ne s'accomoderaient pas d'un régime qui abandonnerait à chaque établissement le soin de délivrer des diplômes n'ayant qu'une valeur incertaine et toute morale. En Angleterre même on a senti la nécessité d'organiser, sous le contrôle des Universités, des examens de fin d'études. » (1). Là, en effet, est le nœud de la question : pour que les professeurs puissent devenir, comme la logique le demande, les examinateurs du baccalauréat, il faut que ce grade aît la valeur purement « morale » qu'il n'aurait jamais dû dépasser ; il faut qu'il perde son caractère « professionnel. »

En faveur du second système, on allègue que l'aléa du baccalauréat tient en grande partie à la composition actuelle du jury. Beaucoup de professeurs des Facultés n'ont jamais passé par l'enseignement secondaire et sont des spécialistes qui, en interrogeant au baccalauréat, ne se rendent pas bien compte de l'esprit de l'enseignement secondaire ni de la force moyenne de ses élèves.

Ces professeurs spécialistes, dit-on, sont de médiocres juges des études secondaires. Ils sont trop souvent portés à considérer certaines connaissances comme essentielles, à raison de l'importance personnelle qu'ils y attachent, et à renfermer leurs interrogations dans le cercle des études spéciales auxquelles ils se sont consacrés. En dehors de leur spécialité, souvent ils sont incompétents. Fussent-ils même compétents sur le fond, s'ils n'ont jamais dirigé une classe, ils ne peuvent se rendre compte de la force moyenne des études et du degré de rigueur ou d'indulgence qu'il convient d'apporter dans l'examen des candidats (2).

---

(1) *Op. cit.*, p. 100.

(2) A l'enquête : Séailles, t. I, p. 269. Lecomte, t. II, p. 373. " J'ai fait partie de nombreuses commissions d'examen et j'ai remarqué, avec bien d'autres, qu'il n'y a rien de plus dangereux qu'un examinateur obligé d'interroger des candidats sur des matières qu'il possède à peine lui-même : C'est ce qui arrive souvent avec l'organisation actuelle. „ — Henri Bernès, rapport, t. IV, p. 390. — " Combien surtout, n'ayant jamais dirigé une classe, et fussent-ils dix fois compétents sur le fond, se rendent mal compte de l'esprit dans lequel tel exercice est compris dans les classes et doit être corrigé à l'examen, de la gravité relative de tel ou tel ordre de fautes. "

Les Facultés elles-mêmes se plaignent d'ailleurs du supplément de travail considérable que leur donnent les examens du baccalauréat et demandent à être déchargées de cette tâche rebutante.

Enfin, pour le baccalauréat de l'enseignement moderne, un jury d'enseignement secondaire fonctionne à la satisfaction de tous (1).

« Les professeurs des universités, a dit M. Lavisse devant la Commission d'enquête, ne sont pas de bons juges pour l'examen du baccalauréat. M. Wallon pense que tous les professeurs sont compétents, parce qu'ils ont tous passé par l'enseignement secondaire. C'était exact autrefois, cela ne l'est plus aujourd'hui. Beaucoup de jeunes gens sont entrés directement dans l'enseigne- supérieur et ils ne savent pas ce qu'est un collégien, ce qu'on peut lui demander, comment il faut le lui demander.

« Le professeur d'enseignement supérieur doit être, par définition, un spécialiste ; il est, par cela même, impropre à la fonction d'examinateur pour le baccalauréat » (2).

Ce dernier argument m'étonne, dans la bouche de M. Lavisse, qui d'ordinaire raisonne si juste. Cela revient en effet à prétendre que les professeurs de l'enseignement supérieur sont dénués de culture générale et de maturité d'esprit, au point de n'être plus capables de reconnaître si un jeune homme possède ou non ces deux prérogatives. Ecartons cet argument ; il en restera assez d'autres pour établir que les seuls bons juges de la « maturité » sont les maîtres eux-mêmes.

M. Boutmy, par exemple, a parfaitement raison quand il remarque que « le baccalauréat, devant être un examen d'ensemble sur la culture du candidat, pourrait se passer avec plus d'avantages et de lumières dans l'établissement où le jeune homme a fait ses études. Là, en effet, se trouvent réunis tous les documents

---

(1) *Rapport général*. p. 68. — A l'enquête : Darboux, t. I, p. 310. — Rapport du recteur de l'Académie de Dijon, t. III, p. 322. — V. cependant en sens contraire : Rapport du recteur de l'Académie de Poitiers, t. IV, p. 264.

(2) In Ribot, *Op. cit.*, p. 223.

et renseignements qui peuvent éclairer à fond les juges et leur fournir, mieux encore que l'examen, une connaissance complète de l'impétrant » (1).

Comme le fait bien remarquer le Rapport général sur l'Enquête française, il est incontestable qu'un jury secondaire connaîtrait mieux les programmes et jugerait plus sûrement les élèves. Lui confier l'examen du baccalauréat aurait, d'autre part, l'avantage de décharger les Facultés de la partie la plus ingrate et la plus absorbante de leur tâche.

On pourrait cependant laisser à l'Enseignement supérieur la direction de l'examen, en confiant à un professeur de Faculté la présidence du jury. On pourrait aussi associer dans le jury professeurs de Faculté et professeurs d'enseignement secondaire. Ces solutions transactionnelles présenteraient certains avantages. Elles maintiendraient au jury nouveau le renom d'indépendance et d'impartialité que possède le jury actuel (2). Tout en assurant la concordance des études et des sanctions, quant aux méthodes et quant à l'esprit, elles laisseraient à l'enseignement supérieur sa part d'influence et le rapprocheraient de l'enseignement secondaire (3).

Quant à l'assimilation des professeurs en retraite aux professeurs en exercice au point de vue de l'aptitude à faire partie des jurys d'examen, ce serait, dit-on, un moyen d'assurer aux professeurs les plus méritants une honorable fin de carrière, en même

---

(1) *Op. cit.*, p. 13. — Arguments analogues chez M. M. Ferneuil (*Op. cit.*, 264) et Langlois (573).

(2) A l'enquête : Rambaud, t. I, p. 265. Jury d'enseignement secondaire présidé par un professeur de Faculté, celui-ci, plus spécialement responsable des examens, ayant une certaine fixité, une certaine permanence dans la fonction présidentielle, et investi du droit de pénétrer dans les établissements d'enseignement public, et même dans les établissements d'enseignement libre, s'il en est sollicité. „ A cette dernière disposition je vois un avantage : c'est que, depuis que les Facultés font passer les examens de baccalauréat, c'est-à-dire depuis bientôt un siècle, elles se sont acquis une réputation d'impartialité qui n'est contestée par personne. On ne les a jamais attaquées sur ce point. J'estime donc que ce renom d'impartialité, par la présidence conférée à un membre de l'enseignement supérieur, passerait aux nouveaux jurys. "

(3) A l'enquête : Poincaré, t. II, p. 675. Léon Bourgeois, p. 701.

temps que d'abaisser pour eux l'âge de la retraite (1). D'autre part, des jurys composés en partie ou en totalité d'anciens professeurs échapperaient davantage aux soupçons de dépendance et de partialité.

On objecte, en sens contraire, que des professeurs qui ont cessé d'enseigner ne tardent pas à perdre de vue les progrès pédagogiques et qu'un semblable jury condamnerait fatalement les études à l'immobilité.

Après avoir entendu tous ces avis, passablement discordants, la Commission de l'Enseignement a décidé, en ce qui concerne le jury de l'examen du deuxième degré (2), qu'il devra être composé en majorité de professeurs de Faculté, auxquels pourront être adjoints des professeurs agrégés de l'enseignement secondaire, en activité ou non.

En ce qui concerne l'examen du premier degré (3), la Commission s'est prononcée en faveur d'un jury d'enseignement secondaire, présidé par un professeur de Faculté (4).

Pour moi, s'il faut un examen terminal, je suis partisan du système suisse, dans lequel les professeurs de collège examinent eux-mêmes leurs élèves, en faisant entrer en ligne de compte, dans une mesure que le progrès des idées rend chaque jour plus large, les résultats obtenus durant toute la scolarité. Ce mode de faire répond seul à la notion de l'enseignement secondaire qui m'a servi de point de départ.

---

(1) A l'enquête : Albert Petit, t. II, p. 146. De Montbrison, p. 454.

(2) Correspondant au second examen du baccalauréat suisse, là où il est scindé.

(3) Premier examen, chez nous.

(4) *Rapport général*, p. 68. — " Il ne convient pas, en effet, de relâcher encore plus le lien qui rattache l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur ? M. Jaurès a particulièrement insisté sur ce point dans sa déposition. L'argument n'est pas sans valeur. " (Ribot, *l. c.* 101).

Pour terminer, disons quelques mots de deux modifications d'ordre secondaire sur l'opportunité desquelles les avis diffèrent. C'est d'abord *le partage de l'examen en deux sessions* espacées. M. Ferneuil n'en est pas partisan : « Le baccalauréat scindé en deux épreuves se succédant à un an d'intervalle, dit-il, sacrifie les hautes études de l'enseignement secondaire aux préoccupations de l'examen, de fabriquer des bacheliers, mais non des hommes sérieusement instruits. Il fallait tenter une réforme plus décisive et partager le baccalauréat en deux épreuves séparées par un intervalle de quatre ans, dont la première aurait lieu à la fin de la division de grammaire et la seconde à la fin de la division supérieure. Les élèves arriveraient ainsi tout naturellement au baccalauréat en suivant le cours régulier de leurs classes et sans cette fièvre de l'examen qui s'empare d'eux à partir de la rhétorique. Dans ces conditions, le baccalauréat redeviendrait ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être, un simple certificat d'études, une sanction sérieuse de l'enseignement secondaire. »(1)

Il reconnaît cependant que « le baccalauréat scindé permet aux élèves de suivre leur année de philosophie avec un peu plus de liberté d'esprit, puisqu'ils sont dégagés des soucis de la version latine et du discours latin. L'épreuve, portant sur les questions philosophiques, devient alors plus sérieuse ; l'examinateur a le droit de ne plus se contenter de réponses empruntées à un manuel, où l'effort personnel de l'élève n'entre pour rien, et il y aurait injustice à méconnaître l'heureuse influence du baccalauréat scindé à ce point de vue. » Or cette liberté d'esprit, ce sérieux que gagne l'épreuve, sont des avantages de prime importance et c'est pourquoi la scission du baccalauréat — que nous possédons depuis longtemps à Fribourg et dans d'autres collèges de Suisse — me semble un premier pas vers l'idéal du genre : les examens échelonnés remplaçant tout à fait l'épreuve terminale.

(1) *Op. cit.*, p. 265.

C'est, en second lieu, la question très débattue des *baccalauréats de types divers*. M. Ribot semble en être partisan : « N'ayons plus dit-il, qu'un seul examen de fin d'études pour les élèves de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne. Il portera sur un certain nombre de matières obligatoires et communes à tous les candidats. Mais, tout en gardant cette unité fondamentale, l'examen pourra se diversifier suivant la vocation et les études futures de ceux qui le subissent. Le diplôme n'ouvrira l'entrée de telle ou telle Faculté qu'autant qu'il portera une mention spéciale. Celle-ci ne sera accordée qu'aux candidats ayant répondu d'une manière satisfaisante sur certaines matières déterminées. On ne montrera pas les mêmes exigences à l'égard d'un candidat qui veut entrer à la Faculté des lettres qu'à l'égard de celui qui désire être admis à l'Ecole de droit ou à la Faculté de médecine. L'examen final s'assouplira de manière à serrer de plus près la réalité. Il n'y aura plus un type banal, mais autant de types que d'études et de vocations diverses. » (1)

Je ne suis absolument pas de cet avis : L'enseignement secondaire, on ne saurait trop le répéter, doit former des hommes et non des spécialistes. Or, en tant qu'hommes, le médecin, l'avocat, l'ingénieur, ont besoin de la même formation s'ils veulent être plus tard au même niveau social. Donc, un seul enseignement secondaire et un seul baccalauréat.

C'est ce qu'avait fort bien compris M. Ch. Bigot quand il disait (2) : « Il ne faudrait pas qu'il y eût deux baccalauréats distincts, l'un littéraire, l'autre scientifique ; l'un, où il n'est guère demandé au candidat que de ne pas être absolument nul sur la partie scientifique des épreuves, l'autre, où il ne lui est guère demandé que de ne pas être absolument nul sur la partie littéraire des épreuves. Les deux enseignements, ne se séparant jamais comme importance dans le cours des études, ne

(1) *Op. cit.*, p. 105. Voir la déposition de M. E. Boutmy et le rapport fait en 1885, au nom de la Faculté des lettres de Paris, par M. A Croiset. L'éminent professeur, frappé de l'insuffisance des candidats à la licence ès lettres, proposait d'ajouter pour ces candidats une ou deux épreuves au baccalauréat ès lettres. Ce qu'on peut faire pour la Faculté des lettres, dit M. Ribot, on peut évidemment le faire aussi pour les autres Facultés.

(2) *Op. cit.*, p. 93.

seraient pas séparés non plus comme importance au jour de l'examen. Il faudrait pour réussir avoir donné son attention également à l'un et à l'autre. Je sais bien que les esprits également doués pour les sciences et pour les lettres seront toujours rares ; il y aura toujours des élèves qui auront mieux profité d'une instruction que d'une autre ; mais cela même ne se voit-il pas dès aujourd'hui parmi les élèves ou de l'enseignement littéraire ou de l'enseignement scientifique ?

« Que font alors les juges ? Ils compensent dans leur équité, les mérites et les faiblesses des uns et des autres ; ainsi continueront-ils à faire. On excusera les uns de n'avoir profité qu'à demi de l'éducation scientifique, et les autres de n'avoir profité qu'à demi de l'éducation littéraire ; ils n'en obtiendront pas moins, ceux-ci comme ceux-là, le diplôme qu'ils souhaitent quand ils l'auront mérité.

« Le baccalauréat unique dont je parle aurait encore cet avantage, précieux entre tous, de ne plus forcer les parents à choisir trop tôt pour leur enfant une carrière, et de ne plus forcer les enfants aussi à subir trop tôt une direction souvent imprudente et quelquefois fatale. Jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, que le jeune homme dût ensuite adopter une profession ou une autre, il n'aurait pas à opter entre deux ordres d'études. Il pourrait mieux voir où le portent ses aptitudes et ses goûts, et son choix, plus libre, serait aussi souvent meilleur. Le plus grand malheur d'une vie, c'est une profession que l'on exerce médiocrement, comme on l'exerce sans plaisir, parce qu'on n'était pas fait pour elle. Alors c'est l'existence entière qui est manquée. »

Frary disait de même : « Je veux un baccalauréat unique, car le baccalauréat ès sciences, qui fait double emploi avec les examens d'admission aux écoles, n'a point de raison d'être. » (1)

Et M. Henry Michel aussi applaudit au projet qui supprime la distinction entre un baccalauréat ès lettres, un baccalauréat ès siences, et un baccalauréat ès sciences restreint. La suppression, ou la transformation totale de ces derniers examens, dit-il, était

(1) *La question du latin*, p. 196.

depuis longtemps réclamée par les corps compétents. (1)

* * *

Non contents de modifier le baccalauréat, comme il a été dit, de nombreux pédagogues veulent ***le supprimer en le remplaçant*** par un autre mode de sanction.

On a, tout d'abord, posé ce principe, à mon avis parfaitement juste et conforme à l'esprit de l'enseignement secondaire, que *tout bon élève, par le seul fait d'avoir bien fait ses études, est digne de recevoir le diplôme de bachelier, le jour où il les termine.* Exiger de lui un examen terminal qui ne prouvera rien de plus, et qui prouvera même moins, que ses succès échelonnés, est une pratique de tous points condamnable. M. Herzen l'a dit : « On ne tient pas suffisamment compte de la moyenne annuelle qui représente la véritable valeur des élèves, et on attache trop d'importance à l'examen, qui ne représente en aucune façon cette valeur. » (2)

Pour arriver au résultat désiré, on pourra d'abord diminuer les exigences de l'examen au point de rendre superflue toute préparation spéciale. C'est ce qu'a proposé M. Boutmy : « Le baccalauréat réduit en surface, dit-il, remettrait les choses dans leur perspective normale, Ce serait un examen facile, en ce sens que tout élève qui a travaillé honnêtement serait certain de le passer. Il ne serait donc plus le but des études ; il en serait plutôt le résultat naturel et qui va de soi » (3).

M. Bigot est du même avis : « Cet examen dit-il, qui devrait n'être que la constatation des études, devrait être le plus facile de tous les examens, celui auquel le jeune homme n'aurait pas à songer une heure seulement avant de l'aborder, car depuis dix années il n'a fait rien autre que s'y préparer. Aucun élève ayant suivi avec profit, nous ne disons pas toutes ses classes, mais seulement la rhétorique et la philosophie, ne devrait être refusé une fois seulement au baccalauréat » (4). Et il compléte sa pensée

(1) *Op. cit.*, p. 275.
(2) *De l'enseignement secondaire dans la Suisse romande*, p. 6.
(3) *Op. cit.*, p. 48.
(4) *Op. cit.*, p. 213.

en disant que seuls devraient être refusés au baccalauréat les candidats qui n'étaient capables de suivre ni une rhétorique ni une philosophie et à qui c'eût été rendre service que de leur en interdire l'accès.

M. Fouillée indique bien la marche à suivre pour donner à l'examen le degré voulu de facilité. « Il faut, dit-il, le ramener à sa vraie destination, qui est de sanctionner des études *sérieuses* et *complètes*. Autrefois, on ne se préoccupait point comme aujourd'hui du baccalauréat, auquel on était sûr d'arriver tout naturellement après un cours régulier d'études. Pourquoi ? Parce que l'épreuve était moins encyclopédique, plus proprement littéraire et moins pseudo-scientifique. Il faut revenir à ce type d'examen et, par là, diminuer la part de la chance et des surprises. La chance ne s'exerce que sur les programmes trop étendus, et principalement à l'examen oral.» (1)

Mais on est allé plus loin et on a proposé de dispenser de tout examen les élèves qui ont fait leurs preuves au cours de leurs classes. Cela semble assez logique : ainsi que l'a très judicieusement observé M. Herzen, puisque dans certains endroits, on a exclu des examens les élèves ayant une moyenne trop basse, il aurait fallu complêter la mesure en décrètant que les élèves qui ont une moyenne élevée seront promus ipso facto, sans examen. « Du moment qu'on ne veut pas offrir aux mauvais élèves, aux « sabots », la chance d'être promus, grâce aux mille hasards d'un examen, pourquoi exposer les bons élèves à la malechance de n'être pas promus, grâce à ces mêmes hasards ? » (2)

D'autant plus que, dans le cas indiqué, l'exemption de l'examen présenterait de sérieux avantages : Comme on l'a remarqué dans l'enquête française, « il se peut concevoir que les meilleurs élèves de chaque établissement soient dispensés par le jury de tout ou partie des épreuves de l'examen, soit sur le vu de leur livret scolaire, soit sur la proposition du directeur et des professeurs de l'établissement. Cette faveur aurait l'avantage d'être un

(1) *L'enseignement au point de vue national*, p. 349.

(2) " Ce que valent les examens„ , *Educateur*, loc. cit.

stimulant puissant au travail des élèves, et de soustraire les meilleurs d'entre eux au souci obsédant de l'examen et à la surchauffe qu'il engendre. » (1).

Dans cet ordre d'idées, on a proposé d'abord de *corriger* l'épreuve terminale (unique ou double) du baccalauréat par une série d'*examens échelonnés* le long des classes. « Les professeurs, disait déjà Naville, doivent user de quelque moyen propre à constater, à plusieurs reprises, les progrès de leurs disciples, et les résultats qu'ils ont ainsi obtenus modifieront quelquefois le jugement que l'on serait tenté de former sur eux d'après l'examen.»(2) M. Fouillée reprend la même idée lorsqu'il dit : « La réforme la plus désirable du baccalauréat, selon nous, consisterait à le compléter par des examens de passage faits à l'intérieur des établissements de l'Etat. Ces examens de passage dispenseraient les élèves ayant obtenu les meilleures notes de certaines épreuves du baccalauréat ; tout au moins, ils leur assureraient pour ces épreuves un quotient déjà élevé, si bien que les bons élèves seraient *certains* d'être reçus. Les mauvais, au contraire, arriveraient devant la Faculté avec des quotients faibles ou nuls ; ils seraient soumis à un examen sévère pour les parties signalées à l'attention de la Faculté. Ils pourraient néanmoins se racheter par un effort sérieux fait dans la dernière année. La simplification de l'examen pour les bons élèves permettrait de le rendre plus complet et plus minutieux pour les mauvais. »

Voilà pour les établissements de l'Etat. Quant aux instituts libres, « qui empêche d'admettre des examens de passage dans les grands établissements privés, avec le contrôle d'un délégué de l'Etat, comme la chose a lieu en Allemagne ? »

Restent enfin les jeunes gens instruits dans leur famille. Ceux-là, dit M. Fouillée, seraient libres de venir subir des examens de

---

(1) *Rapport général*, p. 71

(2) *Op. cit.*, p. 173.

passage dans les lycées ou collèges, en concourant avec les élèves de l'Université, et d'acquérir ainsi un certain quotient. Dans le cas contraire, ils seraient libres d'arriver complètement inconnus devant les Facultés, avec le livret scolaire délivré par leur professeur ; mais alors ils subiraient un examen plus long et plus général. »

Et il ajoute : « Cette organisation laisserait évidemment beaucoup moins de place aux hasards et aux surprises que l'organisation actuelle ; elle diminuerait chez les élèves le culte immoral de la chance. Elle offrirait une prime non plus aux préparations hâtives et mécaniques, mais aux préparations lentes, vraiment littéraires ou scientifiques. Le seul fait d'avoir été un bon élève pendant un certain nombre d'années constituerait un droit positif au jour de l'épreuve universitaire. Le baccalauréat redeviendrait le terme naturel et presque inévitable des bonnes études classiques, au lieu de rester cette loterie où la paresse gagne, si souvent le bon numéro. » (1)

Mais on est allé plus loin en imaginant, non plus seulement de corriger, mais bien de *remplacer* l'épreuve finale par des épreuves échelonnées. Dès 1872, Michel Bréal, prenant texte du fait qu'en 1865, à Paris, au baccalauréat ès lettres, sur deux mille cinq cents examinés, plus de quatorze cents avaient été refusés, disait : « On a laissé franchir tous les degrés de l'enseignement à une foule d'incapables, jusqu'à ce qu'ils se trouvent arrêtés devant la grille qui est placée au bout. Naturellement les récriminations se dirigent contre ce grade fatal, qui ne veut pas se laisser tourner ni prendre d'assaut. » Et il ajoutait : « Ne sont-ce pas là les symptômes d'un état de choses vicieux ? Ne serait-il pas plus naturel et plus sage de poser les barrières à chaque degré des classes, au lieu de laisser les élèves avancer librement jusqu'à la porte de clôture, que plus de la moitié d'entre eux ne parvient pas à franchir ?

(1) *L'Enseignement au point de vue national*, p. 352 à 355.

Il n'y aura pas de bonne loi sur le baccalauréat aussi longtemps que l'examen de passage ne sera pas une réalité. » (1)

Depuis lors, cette idée a fait du chemin ; on s'est occupé de sa réalisation pratique et, dès l'abord, les avis se sont partagés sur l'intervalle qui doit séparer les examens de passage successifs.

Pour les uns, timides encore, l'épreuve terminale se décompose seulement en deux, séparées par *plusieurs années* d'études ou terminant les deux dernières : « On passera sans doute, dit M. Herzen, par une phrase intermédiaire, où il y aura encore deux examens de passage, l'un entre la section inférieure du gymnase (dite Collège) et la section supérieure de cet établissement, l'autre à la sortie de cette dernière ; tous deux, d'ailleurs, rendus tant soit peu valables par la computation des moyennes annuelles.» (2)

M. Combes, alors ministre de l'Instruction publique de France, a proposé une réforme d'après laquelle le baccalauréat est supprimé et remplacé par les deux examens de passage qui terminent la rhétorique et la philosophie. M. Boutmy se déclare partisan de cette inovation : « Il faut, dit-il rendre cette justice au projet du ministre qu'il réduit au minimum le plus grave des défauts et des dangers du baccalauréat actuel : l'action énervante et désorganisatrice de l'examen sur les études. » (3)

Mais ce n'est là encore, dans la pensée des réformateurs, qu'un acheminement vers l'idéal. Il faut qu'en définitive tous les examens disparaissent pour laisser la place à des répétitions pures et simples : « Alors, ajoute M. Herzen, on aura des élèves qui étudieront pour comprendre et pour savoir, non pour réciter tel jour à telle heure ; et qui s'appliqueront toute l'année au lieu de

---

(1) *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (1872), p. 267.

(2) *Educateur* des 1 et 15 mars 1889.

(3) *Op. cit.*, p. 8.

« bûcher » pendant les quelques semaines qui précédent l'épreuve de récitation ; leur ambition consistera à passer avec la meilleure moyenne. » (1)

Un pas de plus, et l'épreuve terminale unique se décompose en autant de sessions qu'il y a de classes : c'est le système des *examens annuels*. A l'enquête française, on a proposé que chacun d'eux n'eût pour programme que le programme de la classe même à la fin de laquelle il serait placé. Ces examens annuels, subis devant un jury extérieur, ne seraient pas seulement des « examens de passage », mais des « examens partiels constituant le baccalauréat par leur ensemble et leur réunion » (2). C'est en effet l'intervalle d'une année qui a réuni en France la majorité des suffrages,

« L'idéal, a dit M. Poincaré, serait que le baccalauréat ne fût plus qu'un examen de sortie, succédant à une série d'examens de passage. » (3)

« Il faut souhaiter, dit pareillement M. Henry Michel, que le baccalauréat redevienne ce qu'il était à l'origine, et ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être, le dernier des examens de passage.»(4)

Et à ceux qui s'effrayent du surcroît d'effort que ces épreuves annuelles pourraient imposer aux élèves, M. Gréard répond, très justement à mon avis, qu'en réalité, elles n'exigeront rien de plus que le travail régulier de tous les jours. « Pour les meilleurs, en effet, les notes et les places obtenues dans le cours de l'année décideront, sans qu'il soit nécessaire de recourir aux formalités d'un examen spécial. Ceux qui ne se seront signalés que par leur

---

(1) *Loc. cit.*

(2) A l'enquête : Favre, t. I, p. 11. Girodon, p. 307. " Etablir un enseignement classique à deux degrés. Comme sanction du deuxième degré, maintenir le baccalauréat avec jury extérieur : comme sanction du premier degré, instituer un certificat d'études intérieur. „ Chambre de commerce de Dieppe, V. 72.

(3) Déposition, in Ribot, *op. cit.*, p. 260.

(4) *Op. cit.*, p. 266.

inaptitude ou leur mollesse auront également prononcé d'avance sur leur sort. L'examen de passage se fera ainsi très simplement: la mesure qui interviendra en fin d'année ne sera que la consécration des résultats patiemment constatés. Et cette sanction n'aura pas seulement pour effet d'assurer dans chaque classe l'homogénéité des intelligences et des volontés, au grand avantage de la direction générale de l'enseignement ; elle introduira dans notre système d'éducation une condition supérieure de moralité. Ceux-là seuls arriveront aux grades destinés à couronner les études classiques, qui fourniront à la société le gage d'une intelligence éclairée et d'une volonté forte. » (1)

« Mis réellement en pratique, les examens de passage, dit M. Bigot, exerceraient pour la valeur de l'enseignement secondaire et pour ses résultats l'influence la plus considérable. Je dirai plus: si on ne permettait à un élève d'avancer d'une classe qu'à la condition d'avoir véritablement profité de la classe qu'il termine, tout examen final serait superflu, A l'entrée de l'enseignement supérieur ou des services administratifs, il ne sortirait de nos lycées que de bons élèves : le meilleur de tous les diplômes serait le certificat d'études. L'élève ainsi chaque année serait soutenu dans son travail par la menace d'un examen, et, ne pouvant réussir dans cet examen qu'à la condition de s'être appliqué à sa besogne journalière, il mettrait plus de zèle à l'accomplir. Aujourd'hui, au contraire, chaque nouveau mois d'octobre le fait avancer d'une classe comme il le fait vieillir d'un an. Du moment où il a fait sa sixième, il est sûr également de faire sa rhétorique et sa philosophie. Il sera bon ou mauvais élève partout, c'est la seule différence. » (2)

Enfin M. Ferneuil, parlant de l'enseignement spécial, y relevait avec plaisir une disposition analogue : « A la fin de la première année scolaire, les élèves subissent un examen sur toutes les matières des cours qu'ils viennent de suivre, afin de constater qu'ils

---

(1) Oct. Gréard, Vice-Recteur de l'Académie de Paris, Membre de l'Académie française, *Education et Instruction, Enseignement secondaire,* I, p. 33 et 34.

(2) *Op. cit.*, p. 212 et 213.

sont en état de profiter de ceux qui vont commencer. L'avis motivé des professeurs chargés de cet examen est consigné dans un procès-verbal signé par eux et transmis au recteur. Les élèves sont rangés par ordre de mérite. Dans la composition de cette liste, on tient compte du travail de l'année entière. La liste des places obtenues par chaque élève dans les compositions hebdomadaires est donc prise en considération ; le chiffre représentant l'ensemble des places obtenues durant l'année est même affecté d'un coefficient triple de celui qu'on attribuera aux examens de fin de cours. Les élèves qui ne répondent pas d'une manière satisfaisante sont admis à subir un nouvel examen à la rentrée des classes. Mais, s'ils ne réussissent pas dans cette seconde épreuve, ils doivent, dans leur intérêt propre autant que dans celui des études, recommencer le cours de l'année précédente. A la fin de chacune des années consacrées à l'enseignement spécial, on procède à un examen et à un classement semblables des élèves. » — Et il ajoutait : « C'est là sans contredit une des dispositions les meilleures et les plus pratiques de l'organisation de l'enseignement spécial, car les examens de passage offrent seuls une garantie efficace contre l'abaissement du niveau des études, en maintenant dans chaque classe un certain équilibre entre la force respective des élèves » (1). — Cette remarque s'applique évidemment à tout enseignement quel qu'il soit.

Mais l'intervalle d'un an a paru trop long, la somme des matières qui s'accumule pendant ce temps trop considérable, et, pour s'écarter encore davantage de l'épreuve unique, on a préconisé le système des *examens semestriels :* « Les examens, a dit le Prof. Dr A. Lang, alors recteur de l'Université de Zurich, devraient (à l'Université) être organisés sur un pied de beaucoup plus grande liberté. Il faut concéder à tout étudiant le droit de subir, à la fin d'un semestre, un examen sur n'importe quelle

(1) *Op. cit.*, p. 194 et 195.

branche, pourvu qu'il en ait suivi les cours et participé aux exercices correspondants, et ces examens doivent lui être comptés sans autre formalité. De plus, l'étudiant doit avoir le droit de présenter comme note définitive d'examen terminal, la moyenne des notes qu'il aura obtenues en suivant régulièrement un système d'examens échelonnés. Par ce procédé, on encouragerait l'application à l'étude et le travail soutenu (la continuité dans l'effort) et on donnerait aux parents l'occasion de se tenir mieux au courant de la marche des études de leur fils ou de leur fille. » (1).

M. Lang, en effet, est convaincu qu'un examen de fin d'études unique, étendu, embrassant des sujets nombreux ne présente en soi aucun avantage, qu'il tourmente le candidat inutilement, l'agite, et produit, l'expérience le montre, une distribution beaucoup trop inégale, du travail de l'esprit sur la période des études. Et il ne reconnaît que fort peu la valeur au dernier « coup de collier » que cet examen exige. Par contre, les examens échelonnés facultatifs dont il fait l'essai depuis bientôt dix ans lui ont donné de bons résultats et il a constaté que les notes obtenues aux examens de fin d'études concordent presque uniformément avec les notes obtenues aux épreuves partielles. Enfin M. Lang admet que l'examen pour le brevet de l'enseignement supérieur et même celui du doctorat, pourraient se faire ainsi « par étapes». Or, si ce mode de faire est admissible dans les études universitaires, qui doivent donner des connaissances spéciales, à combien plus forte raison le sera-t-il dans l'enseignement secondaire, qui a rempli toute sa tâche lorsqu'il a muni ses élèves d'une « culture générale » pour qui toute prétention spécialiste est une faute, d'une « culture » qui ne s'apprécie pas à la dose de connaissances que l'esprit peut posséder à un instant donné.

---

(1) A. Lang, "Ueber die Stellung und Aufgabe der Universität in unserm demokratischen Staate ", *Bericht ueber die Verhandlungen der zurcherischen Schulsynode von 1898*, p. 112, 127 à 129.

Allant plus loin encore, la Commission médicale vaudoise approuve le système des *épreuves trimestrielles*. Elle remarque que des inspections fréquentes stimuleront le maître, empêcheront le favoritisme (que l'examen est loin d'exclure) et permettront beaucoup mieux que l'examen de juger le maître et sa méthode ; enfin elle ajoute : « La Commission scolaire de Lausanne a déjà fait un pas dans ce sens en supprimant les examens annuels dans l'école supérieure communale et en les remplaçant par des répétitions trimestrielles. Maîtres et élèves se louent beaucoup de cette mesure ; espérons que bientôt les examens seront entièrement supprimés dans toutes nos écoles et que nous aurons à en constater les heureux effets hygiéniques. » (1)

Enfin, le minimum de l'intervalle auquel on a cru pouvoir s'arrêter, est la durée d'*un mois :* « Les examens, dit encore la Commission vaudoise, exprimant cette fois son propre désir, pourraient être avantageusement remplacés par des examens ou *répétitions* mensuels avec interrogation. Celles-ci obligent l'élève à se tenir au courant par un travail régulier sans exiger de lui un effort excessif et momentané. Aussi bien que les examens elles donnent une idée d'ensemble. La somme des notes obtenues ainsi pendant l'année fournira un résultat définitif bien plus juste et bien plus complet que l'unique note de l'examen. »

La série d'opinions que nous venons de parcourir montre que les éducateurs suisses sont, en général, portés à réduire, plus que les français, l'intervalle et par conséquent le temps de préparation qui doit séparer les épreuves successives. En d'autres termes, l'opinion éclairée s'écarte davantage chez nous du système traditionnel de l'épreuve terminale unique à laquelle s'appliquent avec le plus de force les critiques précédemment formulées. Nous nous rallions de plus en plus à l'idée, exprimée au commence-

(1) *Rapport* déjà cité.

ment de ce chapitre, qu'un examen d'enseignement secondaire doit pouvoir se passer sans préparation autre que les études elles-mêmes.

La conséquence de ce progrès accompli par l'opinion est, comme l'a très bien remarqué M. Herzen, « qu'on voit se produire partout, contre les examens, un mouvement d'autant plus accentué qu'ils sont plus encyclopédiques et d'une portée pratique plus grande pour la carrière à venir des candidats [1] ; que partout on cherche à faire contre-poids à leurs résultats illusoires au moyen d'un correctif moins exposé à être influencé par des circonstances étrangères au mérite réel des candidats, voire même à substituer entièrement aux examens le correctif en question, *la moyenne annuelle*, parce qu'on reconnaît de plus en plus qu'elle est le seul critérium raisonnable et sûr du mérite des élèves, dont elle est tout simplement l'expression spontanée et naturelle. » M. le Recteur Finsler est du même avis : Pour lui, les notes obtenues au cours des études doivent, à tout le moins, contribuer pour la majeure partie à l'établissement de la note finale mentionnée au diplôme [2].

Mais le système de la moyenne des notes a rencontré aussi des objections. M. Herzen en fait justice avec beaucoup de bon sens : « Il y a des gens, dit-il, qui soutiennent qu'on ne saurait se fier entièrement et exclusivement à la moyenne annuelle parce qu'elle est trop exposée à être influencée par les sympathies et les antipathies personnelles du maître ; et dire qu'il y a des instituteurs qui soutiennent cette thèse ! Je soutiens, moi, qu'elle est calomnieuse, et qu'il est indigne de mettre ainsi en suspicion la bonne foi et l'honnêteté du corps enseignant. Je comprends à la rigueur qu'un maître se laisse momentanément entraîner à être injuste dans l'appréciation relative de plusieurs élèves ; que,

(1) Cf. J. Raunié, *La réforme de l'instruction* (1888), chap. III.

(2) *Op.cit.*, p. 362.

séance tenante, il mette un point trop élevé à l'un et trop bas à l'autre, au risque de faire pencher injustement la balance de l'examen ; mais que, systématiquement, il persiste pendant toute l'année scolaire à mettre de mauvais points à un bon élève et de bons points à un mauvais, cela n'est pas possible; il serait d'ailleurs bientôt démasqué et cruellement puni par le mépris de ses élèves et de ses collègues. Il y a quelques années, une mesure dans ce sens a été adoptée à Lausanne même : celle de ne pas admettre aux examens de promotion les élèves qui ont une moyenne annuelle insuffisante (5 sur 10) ; excellente mesure, que tout le monde approuve et qui n'a qu'un seul défaut, celui d'être une demi-mesure ; eh bien, est-il arrivé une seule fois qu'un élève aît eu à souffrir injustement ? Non : cela n'est jamais arrivé, et cela n'arrivera jamais. Pourquoi donc, si on accorde à une mauvaise moyenne une efficacité négative décisive, n'accorde-t-on à une bonne moyenne aucune efficacité positive ? Pourquoi croire que les maîtres qui n'abusent pas des moyennes contre la promotion de leurs élèves en abuseront pour leur promotion ? Personne n'y croit au fond ; c'est un de ces arguments que l'on invente, quand on est à bout d'arguments.

« Une autre objection, plus sérieuse, est celle-ci : la moyenne annuelle est, dit-on, exposée à l'influence des fraudes si nombreuses et si variées, pratiquées par une bonne partie des élèves, par les plus mauvais, naturellement, au détriment de leurs camarades, souvent plus forts en réalité, mais honnêtes, et qui se trouvent ainsi refoulés et devancés par les moins scupuleux. On oublie seulement que les mêmes fraudes se pratiquent sur une échelle plus vaste encore aux examens qu'en classe, et cela, de nouveau, en proportion directe avec l'importance pratique ou légale de l'examen dont il s'agit ; il n'est d'ailleurs pas impossible, par difficile même, d'éviter ce danger : les travaux écrits faits en classe, ainsi que les devoirs écrits qui se font à la maison, sont notoirement ceux qui se prêtent le plus aux fraudes de toute sorte ; quoi de plus simple que de réduire au minimum les travaux et les devoirs écrits, et de ne jamais les prendre pour base de la moyenne, mais seulement pour base d'un interrogatoire qui

fera ressortir le véritable mérite de l'élève, que celui-ci ait ou n'ait pas eu recours à une fraude quelconque ?

« Il n'y a, à l'adoption de la moyenne annuelle, comme vrai critérium du mérite des élèves, aucune objection qui aît la moindre valeur ; c'est cette moyenne, par conséquent, qui devrait décider de la promotion à l'exclusion de l'examen, ou du moins de préférence à l'examen ; le moins qu'on puisse faire dans ce sens, c'est d'accorder à la moyenne annuelle une valeur égale à celle de l'examen ; de cette manière on contente et ceux qui voient tous les inconvénients des examens, et ceux qui croient qu'ils ont pourtant du bon, parce qu'ils obligent même les meilleurs élèves à répéter encore une fois les cours de l'année et les mauvais à les répéter une fois au moins ; c'est le système qui est en vigueur dans les établissements d'instruction publique de Lausanne. » (1)

Le principe de la sanction par la moyenne des notes étant adopté, le moyen le plus simple de le mettre en pratique est l'établissement d'un *livret scolaire*, accompagnant l'élève tout le long de ses classes et enregistrant au fur et à mesure les notes obtenues par lui dans toutes les branches de l'enseignement.

Comme l'a fort bien dit M. Ribot (2), « le meilleur certificat d'études n'est-ce pas ce livret scolaire dont l'usage, encore facultatif, commence à se généraliser ? Le mot a été dit par un des représentants les plus autorisés de l'enseignement catholique (3), et il n'a soulevé aucune protestation. » Si même on n'arrive pas tout de suite à supprimer l'épreuve terminale, il faut du moins « rendre l'application du livret assez générale pour qu'en fait

(1) *Educateur*, loc. cit.

(2) *Op. cit.*, p. 103.

(3) M. l'abbé Morel, directeur de l'école Saint-Sigisbert, a fait remarquer " qu'avec l'usage général et sérieux du livret scolaire le baccalauréat n'aurait que peu d'inconvénients ". Pour remplir tout son office, le livret doit porter les notes, les places, les examens de passage et devenir „ un véritable certificat d'études ". *Enquête*, t. II, p. 473.

l'examen de fin d'études, au lieu d'être une épreuve isolée, soit comme la vérification des notes obtenues par le candidat de ses professeurs. Il ne faudrait pas beaucoup de temps aux universités pour déterminer le degré de confiance qu'elles peuvent accorder à ces certificats d'études, d'après leur origine. » (1)

Il ne serait d'ailleurs pas nécessaire que le livret portât les notes obtenues dans les basses classes. Il serait même plus juste de laisser aux jeunes gens le temps de prendre connaissance de l'importance de leurs études. Comme l'a proposé M. Henry Michel, « il suffirait qu'on y consignât les places et les notes avec le nombre des élèves de la classe, pendant les trois dernières années des études. Le livret scolaire ferait connaitre le candidat à l'examinateur. Il diminuerait certainement le rôle du hasard dans l'examen. On ne verrait plus, comme on le voit quelquefois — pas très souvent, mais quelquefois — le meilleur élève d'une classe refusé, alors que les plus médiocres de ses camarades sont reçus. » (2)

La question du livret scolaire a été discutée longuement dans la grande Enquête française (3). Pour enlever au baccalauréat dans la mesure du possible son caractère aléatoire, on a proposé de tenir plus grand compte des antécédents scolaires, du dossier de chaque élève. Les meilleurs élèves, ceux qui constituent la tête de la classe, seraient dispensés de tout ou partie des épreuves de l'examen (4), comme cela se fait dans le système allemand.

---

(1) Ribot, *Ibidem*.

(2) *Op. cit.*, p. 275.

(3) *Rapport général*, p. 30 à 32 et 72.

(4) A l'enquête : Lavisse, t. I, p. 11. Gaston Paris, p. 79. Croiset, p. 103. Combes, p. 130. Seignobos, p. 228. Séailles, p. 269. Darboux, p. 310. Dispenser de l'examen oral les élèves qui joindraient à un bon livret des compositions suffisantes.—Leveillé p. 318. Blanchet, p. 544. Gazeau, p. 546. Déprez, p. 575. Dispenser des épreuves les élèves qui, pendant les deux ou trois dernières années, auraient obtenu une moyenne déterminée. — Bousselot, p. 580, Favre, t. II, p. 22. Regnier, p. 118. — Rapport du recteur de l'Académie de Bordeaux. t. IV, p. 46. L'Etat devrait pouvoir conférer le baccalauréat à tout élève qui aurait, en rhétorique ou en philosophie, obtenu des notes supérieures à la moyenne. „ Cela se faisait pour le certificat de grammaire à la fin de la quatrième et personne ne protestait ".

Cette dispense leur serait accordée par le jury sur le vu des notes contenues à leur livret scolaire et sur la proposition du chef de l'établissement avec l'agrément du corps des professeurs.

Ce serait un moyen d'enlever au baccalauréat son caractère aléatoire dans les cas où ce caractère peut se manifester de la manière la plus fâcheuse ; ce serait en outre un puissant stimulant au travail des élèves. On arriverait à « reconstituer de vraies têtes de classes » comme il en existait autrefois, car les meilleurs élèves ne seraient plus détournés des études désintéressées par la terreur de l'examen et par la nécessité d'une préparation étroite et minutieuse (1). Sans rien compromettre, on allégerait enfin la tâche des examinateurs (2).

L'opinion générale est que ce livret rend, dès maintenant par sa combinaison avec l'épreuve finale, de très réels services en renseignant les examinateurs sur le passé scolaire des élèves, ce qui permet de corriger les hasards de l'examen. (3).

Plusieurs des déposants voudraient même qu'il fût obligatoire pour tous les établissements et pour tous les candidats (4).

En faveur du maintien de son caractère facultatif, on fait remarquer, il est vrai, que le rendre obligatoire serait contraindre

---

(1) A l'enquête : Reynier, t. II, p. 118.

(2) A l'enquête : Leveillé, t. I. p. 318.

(3) V. cependant à l'enquête : Rapport du doyen de la Faculté des sciences de Grenoble, t. IV, p. 128. „ Quant aux certificats d'études, on sait ce qu'ils valent. De tels certificats existent, en effet, même pour l'enseignement secondaire : ce sont les livrets scolaires. Or, ces livrets sont toujours et nécessairement bons. Un établissement d'enseignement qui les donnerait mauvais serait abandonné par les familles et considéré lui-même comme mauvais par l'Administration. Ils sont donc, presque tous, sans signification et sans valeur. " V. dans le même sens un article de M. Teissier, doyen honoraire de la Faculté des Lettres de Caen, dans la revue internationale de l'Enseignement (1898).

(4) A l'enquête : Seignobos, t. I, p. 226, " L'institution est excellente en elle-même, mais elle a deux défauts. D'abord, elle n'est pas assez générale ; le livret scolaire ne devrait pas être facultatif, mais obligatoire ; puisque le baccalauréat est destiné à constater qu'on a fait des études d'enseignement secondaire, c'est bien le moins qu'on sache dans qu'elles conditions le candidat les a faites." — Léon Bourgeois, t. II, p. 702. " J'établirais le livret scolaire obligatoire pour les établissements libres comme pour ceux de l'Etat. Je suis d'avis que le droit de l'Etat va jusqu'à s'assurer que dans tous les établissements d'enseignement — mêmes les établissements libres — on se conforme à un certain nombre de règles générales que je considère comme nécessaires au bien du pays. "

les candidats à faire connaître leur origine, ce que certains pourraient considérer comme dangereux pour leurs intérêts et abusif sous un régime de liberté d'enseignement. D'autre part, il est des élèves pour lesquels la présentation du livret serait plutôt préjudiciable, et il semble juste de leur laisser courir, s'ils le préfèrent, les chances de l'examen (1).

En tout cas, on est tombé d'accord que ce que l'on pourrait faire sans inconvénient, ce serait autoriser les candidats de l'enseignement libre comme de l'enseignement public à « remettre un livret scolaire aussi complet que possible » (2). et exiger qu'il en fût tenu plus de compte à l'examen (3). Certaines dépositions semblent, en effet, établir que parfois les examinateurs pressés par le temps sont dans l'impossibilité de consulter les livrets des candidats, et que, d'autres fois, ils s'abstiennent systématiquement d'en tenir compte, préférant se fier aux impressions qui résultent pour eux des épreuves mêmes de l'examen (4). Cette pratique méconnait d'une manière regrettable l'utilité du livret scolaire, qui devrait être la pierre angulaire de l'examen (5),

---

(1) A l'enquête : Henri Bernès. rapport, t. IV, p. 400. " Contraindre chaque candidat à présenter un livret, c'est l'obliger à dire son origine. Peut-être pour ménager dans leur excès même certaines susceptibilités, vaut-il mieux le laisser libre de n'en rien faire. " — Rabaud, t. II, p. 236. " Il peut se trouver des élèves pour lesquels la consultation du livret ne serait d'aucune utilité ou même serait préjudiciable. Il est préférable pour ceux-ci de ne pas produire d'eux-mêmes une marque de défaveur à leur égard.

Remarquons que les objections formulées dans les trois notes qui précèdent perdent toute valeur si le candidat prend la sanction de ses études dans la maison même où il les a faites, comme c'est en Suisse le cas très général — ou qu'elles se rapportent exclusivement aux conditions spéciales de l'enseignement public français.

(2) A l'enquête : Rambaud, t. I, p. 264. — Rapport de la Société d'enseignement supérieur, t. IV, p. 348.

(3) A l'enquête : Croiset, t. 1, p. 100. Seignobos, p. 226. Mézières, p. 323. Espinas p. 400. Gazeau, p. 546. Dallmier, p. 564 Fourteau, p. 567. Freitillier, p. 591. Poirier t. II, p. 15. Mathieu, p. 244. Batiffol, p. 275. Laberthonnière, p. 314. Couraud, p. 333. Blondel, p. 444. Morel, p. 473. — Rapport de la Société d'enseignement supérieur, t, IV, p. 348. — V. cependant : Fouillée, t, I, p. 274. " Tenir compte des livrets scolaires au moment de décider si l'élève doit être reçu ou refusé, mais n'accorder aucun droit aux notes de ces livrets. — Terrat, t. II, p. 560. Ne considérer le livret scolaire que comme un adjuvant en cas de doute.

(4) A l'enquête : Seignobos, t. I, p. 226. Batiffol, t. II, p. 275. Couraud. p. 333.

(5) A l'enquête : Gazeau, t. I, p. 546.

Cette solution séduisante a soulevé cependant de sérieuses objections (1).

Elle se heurte plus ou moins, a-t-on dit, aux mêmes difficultés que le système du certificat d'études intérieur, dont la dispense d'examen ne serait, au fond, qu'une atténuation (2). Elle donnerait lieu aux mêmes soupçons, aux mêmes attaques. Elle créerait, d'autre part, aux chefs d'établissement comme aux professeurs une situation intolérable en les exposant d'une manière continue aux intrigues et aux sollicitations des familles (3). Elle présenterait enfin le grave inconvénient d'instituer deux classes de bacheliers, les privilégiés et les autres, de favoriser les fraudes et peut-être, dans une certaine mesure, de diminuer la valeur du diplôme (4).

Je ne partage pas ces craintes, mais j'avoue que la combinaison du livret et de l'examen final, la neutralisation plus ou moins complète du second par le premier, me semble une solution boiteuse. Je l'ai déjà dit : le certificat d'études, quelle qu'en soit la forme, doit à mon avis fournir à lui seul tous les éléments de la promotion définitive.

Somme toute, dit le *Rapport général*, « la Commission a décidé de maintenir le livret scolaire qui rend de grands services, diminue l'aléa du baccalauréat, et est favorablement vu par le corps enseignant, aussi bien dans les établissements libres que dans les lycées et collèges de l'Etat.

---

(1) A l'enquête : Gréard, t. I, p. 12. Wallon, p. 34. Fouillée, p. 274. Bertagne, p. 550. Mangin, t. II, p. 100. Bernès, p. 136. Chalamet, p. 167. Rabaud, p. 236. — Résolution de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, t. IV, p. 353. Bernès, rapport, t. IV. p. 400.

(2) A l'enquête : Henri Bernès, t. II, p. 136. " J'ajouterai enfin qu'à tout système qui, soit sur le vu des livrets, soit par décision des professeurs de la classe, ferait dispenser de l'examen une partie des élèves de nos établissements, s'appliqueraient encore à mon avis, quoique atténuées, les objections que je viens d'exprimer (contre le système de l'examen intérieur). "

(3) A l'enquête : Bertagne, t. I, p. 550. De même, Fouillée, *Les études classiques*, p. 193

(4) A l'enquête : Gréard, t. I, p. 12. Bernès, t. IV, p. 400. " Toute dispense aurait l'inconvénient, en soustrayant à l'examen les meilleurs candidats, d'en abaisser forcément le niveau. "

En ce qui concerne le caractère du livret scolaire, une discussion est engagée sur le point de savoir si sa production doit être obligatoire ou rester facultative.

On a fait remarquer que donner un caractère obligatoire au livret scolaire serait le meilleur moyen pour décider les examinateurs à en tenir compte. Une institution facultative est presque toujours sans portée réelle. Si, d'ailleurs, le livret scolaire rend de grands services en éclairant le jury sur les antécédents des candidats et en lui permettant d'établir plus d'équité dans l'examen, pourquoi ne pas fournir aux examinateurs, dans tous les cas, les renseignements précieux qu'il contient ?

En faveur du maintien du caractère facultif du livret scolaire, on a fait remarquer que rendre obligatoire sa production serait contraindre les candidats à faire connaître leur origine, ce qui, dans certains cas, pourrait froisser des susceptibilités légitimes et paraitre contraire au principe de la liberté de l'enseignement.

A une faible majorité la Commission a décidé de laisser au livret scolaire son caractère facultatif. Elle a pensé que, l'Etat organisant l'inspection des études dans tous les établissements d'enseignement secondaire, publics ou privés, il suffirait, pour qu'il fût possible aux jurys d'examen d'apprécier à leur juste valeur les livrets scolaires, qu'un doyen de Faculté fût, dans chaque ressort académique, délégué à certaines époques pour en contrôler dans chaque établissement la sincérité.

Un autre moyen de baser la sanction des études secondaires uniquement sur les résultats obtenus au cours des classes, — mais cette fois sans que l'Etat aît à descendre dans le détail de ces résultats, ni par conséquent à s'ingérer dans la vie intérieure des établissements d'instruction, — consiste dans la création de *certificats d'études*, délivrés par chaque collège à ses propres élèves et recevant de l'Etat la consécration officielle sans autre formalité.

C'est ce qu'avait proposé M. Lavisse : « Je propose, disait-il, que des attestations d'études soient décernées de droit, sans examen,

aux meilleurs élèves des lycées et collèges, après délibération du conseil des professeurs, approuvée par l'autorité académique. Les autres élèves seront examinés par un jury » (1). C'est exactement ce que je demande depuis tantôt vingt ans.

Dans sa déposition à l'Enquête, l'illustre accadémicien entre dans plus de détails sur son projet: « On pourrait dit-il, supprimer totalement l'examen du baccalauréat. Les établissements publics ou libres délivreraient, à la sortie, des certificats d'études qui vaudraient ce qu'ils vaudraient. On objectera : La plupart des élèves ne travailleront pas. Mais les bons maîtres, qui enseignent bien, obtiendront toujours que leurs élèves travaillent. Puis les élèves qui ne travaillent que par force ne m'intéressent guère ; le travail contraint ne profite pas beaucoup. Et voici une chose que l'on oublie toujours: pour forcer une collection d'élèves médiocres à médiocrement travailler, on empêche les meilleurs de bien travailler.

« Au total, la déperdition est très supérieure au profit.

« D'ailleurs, il restera toujours des sanctions aux études et des châtiments pour les paresseux. Les paresseux n'entreront pas dans les grandes écoles, qui sont protégées par leurs concours à l'entrée. Dans les facultés des universités, ils seront arrêtés par le premier examen qu'ils rencontreront » (2). Il a parfaitement raison et M. Finsler a fait à l'objection identiquement la même réponse (3).

« Dans tous les temps et dans tous les pays où l'instruction a été comptée pour quelque chose, dit de même M. Ribot, on a considéré la preuve de capacité qui résulte de l'examen comme insuffisante à elle seule. On a toujours exigé une autre preuve plus réelle et plus décisive, résultant d'un cours complet d'études dans lequel les élèves ont été examinés d'année en année. L'épreuve du baccalauréat se trouve, de la sorte, être le complément et pour ainsi dire le support de toutes les autres.

---

(1) *Revue de Paris*, loc. cit., p. 908.

(2) In Ribot, *Op. cit.*, p, 224.

(3) *Loc. cit.*

« En faisant du baccalauréat un examen qui se suffit à lui-même, qui ne se lie d'aucune manière à la vie scolaire du candidat, on l'a livré à de telles incertitudes qu'on a fini par revenir à l'idée du certificat d'études » (1).

Et M. Herzen représente, en appuyant cette manière de voir, une opinion très répandue dans notre pays : « Je sais, dit-il, que nombre de mes collègues dans l'enseignement pensent comme moi et considèrent les examens comme destinés à disparaître peu à peu tout à fait, de façon que les certificats d'*examens* soient remplacés par des certificats d'*études*, — ces derniers représentant réellement ce que l'élève a compris et appris, tandis que les premiers indiquent tout au plus ce qu'il a réussi à se fourrer dans la mémoire pour l'heure fatale, — ou à se faire souffler par un camarade » (2).

Après avoir rendu, comme nous venons de le faire, l'opinion d'auteurs pris individuellement, voyons ce qui a été dit sur le sujet en question dans la grande enquête française : Un certain nombre de déposants, dit le *Rapport général*, y ont proposé de transformer le baccalauréat, examen extérieur, en un certificat d'études délivré par un jury intérieur composé des professeurs mêmes de l'établissement, sous le contrôle et la surveillance de l'Etat (3).

En faveur du système de l'examen intérieur, on invoque l'exemple des pays voisins de la France; notamment de la Prusse. En Prusse, l'examen de fin d'études, ou « examen de maturité » a lieu au gymnase où les candidats ont fait leurs études, devant les professeurs de la classe dite « prima », et sous la présidence

---

(1) *Op. cit.*, 102.

(2) *L'Educateur*, article cité.

(3) A l'enquête : Berthelot, t. I, 28 ; Gaston-Paris, p. 80 ; Monod, p. 122 ; Combes, p. 131 ; Perrot, p. 142 ; A. Leroy-Beaulieu, p. 157 ; Sabatier, p. 203 ; Seignobos, p. 227 ; Ernest Dupuy, p. 251 ; Foncin, p. 318 ; Buisson, p. 410 ; Maneuvrier, p. 452 ; Dreyfus-Brissac, p. 512 ; Beck, t. II p. 8 ; Joubert, p. 53 ; Bossert, p. 61 ; Max-Leclerc, p. 88 ; Blondel, p. 414 ; Gautier, p. 633. — Rapport du recteur de l'Académie de Caen, t. IV, p. 76. — Rapport de la Chambre de commerce de Philippeville, t. V, p. 157. — V. également : Beaussire, *la Liberté d'enseignement et l'Université sous la troisième République* (1884). — Cournot, *des Institutions d'enseignement public en France*, (1864). — Raunié, *la Réforme de l'instruction nationale* (1888).

d'un représentant de l'Etat investi d'un droit de « veto » contre les décisions du jury. Cet examen n'est, au fond, que le dernier des examens de passage imposés chaque année aux élèves du gymnase, examens rigoureusement éliminatoires et qui ne laissent arrivé à la « prima » que des éléments de choix. Les « extranei », c'est-à-dire ceux qui n'ont pas suivi les classes supérieures des gymnases (ce qu'on appellerait en France les élèves de l'enseignement libre), sont admis à subir l'examen de maturité au siège d'un gymnase, mais ils sont interrogés à part (1).

A la même enquête, on a fait remarquer qu'un système analogue fonctionne en Alsace, dans le Grand-Duché de Bade, en Hollande, et dans la plupart des pays d'Europe (2).

En France même, dans les lycées de jeunes filles, a-t-on dit, l'examen de 3e année est subi devant un jury intérieur présidé par l'inspecteur d'Académie du département (3).

L'adoption d'un semblable système ferait disparaître, pense-t-on, la plupart des vices du baccalauréat; tout d'abord son caractère aléatoire. Les candidats seraient examinés par leurs propres professeurs, c'est-à-dire par des juges qui connaîtraient leur valeur et sauraient s'ils méritent ou non le diplôme (4).

Pour la délivrance du certificat d'études secondaires, on tiendrait grand compte du dossier scolaire de l'élève, de l'ensemble de ses notes, et des résultats constatés à l'occasion des examens de passage par lui subis. Sur le vu de ce dossier, le candidat pourrait être dispensé par le jury de tout ou partie des épreuves (5).

---

(1) A l'enquête : Dreyfus-Brissac, t. I, p. 506.

(2) A l'enquête : Sabatier, t. I, p. 203. Beck, t. II, p. 9. " C'est la seule réforme introduite par les Allemands en Alsace qui n'ait pas soulevé de résistances, qui ait été pleinement approuvée. "

(3) A l'enquête : Joubert, t. II, p. 54.

(4) A l'enquête : Combes, t. I, p. 131. " Vous savez que, dans mon système, et conformément à cette vue de l'esprit qui fait du baccalauréat un certificat d'études secondaires, le nouvel examen devrait être donné dans l'intérieur des lycées par les professeurs de l'établissement. Ces professeurs sont tout indiqués pour délivrer ce certificat d'études, car ce sont les seuls qui connaissent la valeur de l'élève et qui sachent s'il mérite ou non le diplôme. "

(5) A l'enquête : Gaston Paris, t. I, p. 79. Combes, p. 130.

Les examens de passage, sérieusement organisés, assureraient la régularité des études et le maintien de leur niveau élevé. Ces examens, s'ils étaient éliminatoires, débarrasseraient l'enseignement secondaire d'un excès de clientèle qui l'encombre sans profit. Il y aurait, d'autre part, moins d'échecs à la fin des études que sous le régime du baccalauréat (1).

En ce qui concerne l'enseignement libre, on a observé enfin qu'on pourrait maintenir le jury d'Etat, tel qu'il fonctionne actuellement pour le baccalauréat (2), ou même concéder le droit de conférer le certificat d'études intérieur aux établissements qui accepteraient le contrôle de l'Etat et se soumettraient à certaines conditions de personnel, de programme et d'inspection (3)

Malgré ses avantages, cependant, le système du certificat d'études avec jury intérieur a rencontré dans l'enquête un grand

(1) A l'enquête : Gaston Pâris, t. I, p. 80. " Ces examens de passage sont dans nos institutions, mais il ne sont guère appliqués et il y aurait un très grand avantage à ce qu'à chaque classe, à partir de la quatrième ou de la troisième, les élèves qui se trouvent, d'une façon notoire, ne pas avoir les dispositions nécessaires pour ce genre spécial d'enseignement, l'enseignement secondaire classique, que ces élèves l'abandonnassent et se tournassent vers d'autres enseignements. Les examens de passage devraient être fort sévères, de façon à ne laisser arriver dans la dernière classe que les élèves qui auraient véritablement montré des aptitudes pour ce genre d'études. " — Sabatier, t. I, p. 203. " Il faut rendre les examens de passage sérieux... Pour cela, il faudrait les faire passer devant l'inspecteur de l'Académie ou son représentant, qui auraient un droit de " veto " au nom de l'Etat. On débarrasserait du coup les classes de ces non-valeurs qui les paralysent, les surchargent. Voyez les résultats : A Berlin, la statistique montre que la proportion des reçus au certificat de maturité est de 92 o/o. C'est qu'on ne laisse arriver dans ce qu'on appelle la " prima ", ou classe de philosophie, que des élèves bien capables de suivre cette classe. Savez-vous quelle est la proportion des reçus en France à la première épreuve ? 39 o/o d'après les chiffres de M. Croiset. " — Voyez cependant : Combes, t. I, p. 131. Les examens de passage ne devraient pas être éliminatoires et entrainer le redoublement de la classe, encore moins l'expulsion. " L'élève passe son examen de fin d'année, il reçoit une note et c'est cette note qui porte coup pour lui à l'examen final de rhétorique et de philosophie. "

(2) A l'enquête : Seignobos, t. I, p. 228. Combes, p. 132.

(3) A l'enquête : Gaston Pâris, t. I, p. 80. Monod. p. 122. Sabatier, p. 203. Buisson, p. 140. Jury pris dans l'établissement, aussi bien pour l'enseignement libre que pour l'enseignement public, et présidé par un professeur de Faculté ayant droit de " veto ". — Bossert, t. II, p. 61. Blondel, p. 111. Certificat délivré par un jury intérieur pour les établissements publics, par une " Commission mixte " pour les autres établissements. — Rapport du recteur de l'Académie de Caen, t. IV, p. 76. Jury intérieur pour les grands lycées ; jury d'Etat pour les petits établissements publics et pour l'enseignement libre. — *Rapport général*, p. 13 à 15.

nombre d'adversaires (1). Voici, d'après le *Rapport général* toujours, les *objections* qui lui ont été faites (2) : 1. — La collation des grades, a-t-on dit d'abord, est un des droits essentiels de l'Etat ; il ne saurait être question de l'en dessaisir (3). Si l'Etat consentait à accorder aux établissements libres comme aux établissements publics le droit de conférer le certificat d'études intérieur, ce ne pourrait être qu'à la condition, de leur part, de se soumettre au contrôle du Gouvernement, par exemple en acceptant la direction des examens par un de ses représentants, et l'inspection régulière des classes par les inspecteurs officiels. Or, indépendamment de ce fait qu'une semblable solution aurait pour résultat de donner dans une certaine mesure à l'enseignement libre, sous la condition d'une surveillance assez illusoire, la consécration de

---

(1) A l'enquête : Wallon, t. I, p. 32. Picot, p. 46. Boissier, p. 70. Bréal, p. 77 Croiset, p. 102. P. Leroy-Beaulieu, p. 148. Rambaud, 261. Fouillée, p. 271. Glasson, p. 280. Pruvost, p. 425. Kortz, p. 542. Blanchet, p. 544. Bédorez, t. II, p. 79. Mangin, p. 100. Bernès, p. 136. Petit, p. 145. Fallex, p. 171. Belot, p. 198. Pasquier, p. 270. Fournier de Flaix, p. 448. Dadolle, p. 469. Maldidier, p. 496. Terrat, p. 559. Rocafort, p. 649. Poincaré, p. 675. — Rapports des recteurs des Académies de Dijon, t. III, p. 322. Montpellier, t. IV, p. 196. Poitiers, p. 263. Rennes, p. 289. — Réponse du directeur de l'Ecole de droit d'Alger, t. IV, p. 21. — Observations des supérieurs d'établissements secondaires libres du diocèse de Lyon, t. IV, p. 183. — Santiaggi, t. IV, p. 236. Duméril, p. 309. Géral, p. 309. — Résolutions de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, t. IV, p. 353. — Rapport de M. Henri Bernès, t. IV, p, 392 et suivantes.

(2) *Rapport général, p. 16 à 22.*

(3) A l'enquête : Poincaré, t. II, p. 675. — Exposé des motifs du projet de loi relatif à la liberté de l'enseignement supérieur, présenté par Jules Ferry, (Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur, par de Beauchamp, t. *III*, p. 389) : " Pas plus qu'aucun des Gouvernements qui l'ont précédé, le Gouvernement républicain ne doit abdiquer son droit de haute direction de la jeunesse française. L'Etat libre et démocratique que nous avons fondé n'a pas besoin, pour exercer cette légitime suprématie, du monopole de l'enseignement : mais il doit conserver avec un soin jaloux le droit de collation des grades, si justement qualifié, par le rapporteur du projet de loi de 1876 à la Chambre des Députés, de fonction publique au premier chef, et de véritable magistrature. " — Rapport de M. Spuller (de Beauchamp, recueil, etc., p. 415. " Les examens ne sont pas seulement des formalités que l'on impose à ceux qui veulent obtenir l'entrée d'une carrière ; ils sont aussi le moyen dont dispose l'Etat pour maintenir et pour élever progressivement le niveau de l'enseignement, auquel correspond d'une manière si exacte le niveau moral de la nation. C'est pour cette raison d'ordre supérieur que l'Etat doit rester maître des examens et de la collation des grades qui les couronne. Les examens sont le contrôle de l'enseignement, et ce contrôle est nécessaire pour faire équilibre à la liberté, au point de vue de l'abaissement et du relèvement des études. " — Rapport de M. Jules Simon (de Beauchamp, p. 426). " L'Etat a seul qualité pour conférer les grades, puisque chez nous les grades ouvrent la carrière des fonctions publiques. "

l'Etat [1], il est peu vraisemblable que la plupart des établissements libres consentent actuellement à soumettre au contrôle officiel leur personnel, leurs programmes et leurs méthodes d'enseignement [2].

2. — Il ne saurait être question de faire examiner les élèves de l'enseignement libre par un jury intérieur composé de professeurs d'un établissement d'enseignement secondaire public [3]. Cette solution, à laquelle d'ailleurs personne ne semble s'être arrêté dans l'enquête, serait non seulement la violation flagrante de la liberté de l'enseignement, mais encore, pour l'Université, « la solution la plus embarrassante et la moins digne » [4] Quand à instituer, comme on le propose[5], un double régime d'examen, intérieur pour les élèves de l'enseignement public, extérieur pour les élèves de l'enseignement libre, on n'y saurait songer davantage. Ce serait contraire au principe consacré par la loi de 1850.

Sans doute, l'Etat n'a pas entendu abdiquer, en 1850, le droit « d'organiser son enseignement dans les conditions qu'il jugera les plus propres à développer l'esprit et le cœur de la jeunesse » [6]; il reste maitre de ses méthodes et de ses programmes; mais, en instituant pour ses établissements une sanction d'études qui ne serait pas accessible aux établissements concurrents, il

---

(1) Rapport du recteur de l'Académie de Caen, à l'enquête : t. V, p. 76. " Que proposent, en effet, quelques-uns des adversaires du baccalauréat actuel ? D'autoriser les grands établissements libres qui se soumettront à une inspection d'Etat, à délivrer un certificat d'études équivalent du baccalauréat. Or, que demandent les établissements libres? Justement cette visite des Inspecteurs de l'Etat qui les mettra sur le même pied que les établissements publics, qui fera d'eux autant de petits Stanislas et qui, faisant illusion aux familles, achevera de vider nos maisons. " — Rapport du recteur de l'Académie de Poitiers, t. IV, p. 263.

(2) A l'enquête : Henri Bernès, t. *II*, p. 136 et t. IV, p. 397.

(3) A l'enquête : Baunard, t. II, p. 259. " Je suis bien obligé de dire, dussiez-vous m'accuser de faire un procès de tendance, qu'il n'est pas une de nos maisons d'enseignement secondaire libre qui ne regarde justement cet examen de leurs élèves subi devant les professeurs de la maison concurrente comme n'offrant pas des garanties suffisantes d'égalité et d'impartialité. " — Rapport du recteur de l'Académie de Montpellier, t. IV, p. 196.

(4) A l'enquête : Henri Bernès, t. IV, p. 397.

(5) A l'enquête : Combes, t. I, p. 131.

(6) A l'enquête : Combes, t. I, p. 131.

créerait un privilège au profit de ses propres élèves, placerait les élèves de l'enseignement libre dans une condition inégale et moins favorable, en un mot, porterait atteinte indirectement au principe de la liberté de l'enseignement consacré par la loi (1).

C'est ainsi, en tout cas, que les représentants de l'enseignement libre entendus à l'enquête ont envisagé la situation qui résulterait pour eux d'un double régime d'examens (2). Quelle que soit l'opinion que l'on puisse avoir sur la liberté de l'enseignement, il ne faut pas, suivant l'expression d'un des déposants, « la prendre de biais ni ruser avec elle (3). »

L'existence d'un double régime d'examens serait, dans la pratique, une source intarissable de discordes et de conflits. La suspicion serait jetée, suivant la proportion des candidats reçus

---

(1) A l'enquête : Bréal, t. I, p. 77. Bernès, t. II, p. 136. — Réponse du directeur de l'école de droit d'Alger, t. IV, p. 24. " Enfin le système de l'examen intérieur porte atteinte au principe de la liberté de l'enseignement ; sans doute il n'est pas possible de conférer aux membres de l'enseignement libre et aux institutions privées le droit de délivrer les diplômes de fin d'études, mais ne serait-ce pas mettre leurs élèves dans une condition d'inégalité et méconnaître le principe de la liberté de l'enseignement que de les obliger à demander leurs diplômes à un jury étranger ? " Rapport des Recteurs des Académies de : Montpellier, t. IV, p. 196. Poitiers, p. 263.

(2) A l'enquête : Obervations des supérieurs d'établissements secondaires libres de Lyon, t. IV, p. 184. " N'est-il pas évident par exemple, et pour ne pas discuter d'autre hypothèse, que le certificat de fin d'études délivré par un jury de professeurs de l'établissement dans les Lycées de l'Etat, et par un jury de professeurs de l'Université pour les élèves de l'enseignement libre, constituerait un privilège à notre détriment ?... "

(3) A l'enquête : Lavisse, t. *I*, p. 40. " Il faut donc à tout prix porter remède au mal du baccalauréat. La recherche du remède présente des difficultés, dont la principale est celle-ci : il ne faut pas que l'Etat abandonne son droit de conférer les grades, et, d'autre part, on ne doit pas prendre de biais la liberté de l'enseignement ni ruser avec elle. " — Poincaré. t. *II*, p. 675. " Il est d'autant plus malaisé de trouver une solution satisfaisante, qu'on ne peut pas écarter de l'examen de ce problème, déjà fort délicat en lui-même, la question de l'enseignement libre. Or je suis de ceux qui respectent tout à fait cette liberté d'enseignement ; je me refuse même à ruser avec elle et à lui porter atteinte par voie détournée. " — Observations des supérieurs des établissements d'enseignement secondaire libre de Lyon, t. *IV*, p. 184. " S'il est vrai, comme nous en avons la ferme conviction, que l'exclusion du droit commun pour les sanctions scolaires doit être fatale à nos établissements nous souhaiterions que le coup qui nous menace nous fût porté droit, à la française, par le moyen d'une loi qui déclarerait franchement la liberté supprimée ou amoindrie. " — Rapport du recteur de l'Académie de Montpellier, t. *IV*, p. 197. " En vérité, je m'étonne qu'on ferme les yeux pour ne pas voir ce qui est évident, à savoir que le préambule nécessaire de la mesure dont il s'agit, ce serait le retrait de la loi de 1850, la suppression de la liberté d'enseignement. Veut-on aller jusque-là ? Si oui, on peut essayer avec quelques chances de succès la transformation proposée ; sinon on fera mieux de s'en tenir aux " statu quo " en se contentant d'améliorations de détail... ".

de part et d'autre, soit sur le jury d'Etat fonctionnant pour l'enseignement libre, soit sur le jury intérieur des établissements publics (1).

En Allemagne, où presque toutes les écoles d'enseignement secondaire relèvent de l'Etat et des communes, les jurys intérieurs ne sont pas à l'abri des soupçons de partialité. En Italie, en Espagne, en Autriche-Hongrie, en Hollande, on a dû modifier la composition du jury pour l'examen des élèves de l'enseignement libre (2).

Nulle part, sous un semblable régime, les difficultés nées de la concurrence ne seraient plus grandes qu'en France ; nulle part le problème ne serait plus difficile à résoudre.

L'Etat aurait beau décréter l'équivalence des diplômes délivrés par les deux jurys, l'opinion ne tarderait pas à établir entre eux une différence de valeur ; et il n'est pas démontré que son jugement serait favorable au certificat intérieur. Le diplôme de l'enseignement libre, délivré par un jury extérieur, deviendrait peut-être le seul véritable baccalauréat, le seul considéré comme sérieux et, comme tel, recherché, l'autre, « délivré à huit clos par des professeurs examinant leurs propres élèves », étant considéré comme plus ou moins entaché de complaisance (3). L'Etat aurait ainsi, sans le vouloir, accordé une prime à l'enseignement libre.

---

(1) A l'enquête : Henri Bernès, t. II, p. 136 et t. IV, p. 397. " Si la proportion des candidats reçus était plus faible à l'examen intérieur, ce seraient bientôt des récriminations d'un côté, des menaces de désertion de l'autre, parfois un triomphe sans modestie, un prétexte saisi pour d'habiles réclames. Si elle était plus forte, quels doutes, dans la presse, jetés sur l'équité des jurys ! Quels efforts pour discréditer l'examen le plus facile en apparence et la valeur de son diplôme ! " — Rapport du recteur de l'Académie de Poitiers, t. IV, p. 264. " Un examen différent pour couronnement d'études similaires tendrait à créer de nouveaux germes de division dans une société qui n'en renferme déjà que trop "

(2) A l'enquête : Henri Bernès, rapport, t. IV, p. 396. " En Italie, c'est un professeur libre qu'on adjoint au jury, pour les candidats instruits dans leur famille ou élèves de l'enseignement libre. En Espagne, pour ces mêmes candidats, on compose un jury mi-partie, et non seulement la moitié des juges, mais les présidents doivent être étrangers à l'enseignement public. En Autriche-Hongrie, en Hollande, les jeunes gens qui ne sortent pas du gymnase ont le choix entre un jury gymnasial qu'ils désignent et une commission spéciale nommée à cette effet. "

(3) A l'enquête : Mangin, t. II, p. 100. Belot, p. 198. — Rapport du recteur de l'Académie de Montpellier, t. IV, p. 197. On arriverait à ce résultat que " pour le public

3. — Envisagé en lui-même — a-t-on ajouté — abstraction faite des difficultés qui tiennent à la liberté de l'enseignement, le système du certificat d'études intérieur soulève des objections d'ordre pédagogique.

Actuellement le niveau du baccalauréat est sensiblement le même dans toute la France, et on peut sans inconvénient accorder au diplôme les mêmes prérogatives, quelle que soit la Faculté devant laquelle il a été conquis. Avec le système du certificat d'études intérieur, cette présomption de valeur uniforme serait forcément contraire à la réalité (1). Le niveau des études est ordinairement plus élevé dans un grand lycée de Paris que dans un collège de province. La priorité du rang qui, dans le premier de ces établissements, dénote un réel mérite, peut n'impliquer, dans l'autre, qu'une excellence toute relative (2). L'état reconnaîtrait cependant au certificat d'études intérieur la même valeur légale, quelle que fût son origine, et lui conférerait en tous les cas les mêmes prérogatives. L'abaissement du niveau des études en résulterait à bref délai (3). Les jeunes gens et les familles,

---

incompétent, c'est-à-dire pour la grande majorité de la nation, les élèves des maisons congréganistes seront seuls de vrais bacheliers, tandis que leurs camarades des lycées et collèges ne seront que des bacheliers de complaisance ". — Rapport du recteur de l'Académie de Rennes, t. IV, p. 289. Si on conteste la valeur du baccalauréat, " quelle valeur attacherait-on à des certificats délivrés par des jurys opérant à huis clos et composés de professeurs examinant leurs propres élèves ? " — Henri Bernès, t. IV, p. 397. " L'Etat pourrait bien, sur les deux parchemins, inscrire la même formule. Ceux qui les obtiendraient diraient leur origine. Et peut-être, pour une partie notable de l'opinion, l'examen de l'enseignement libre qui, seul du système traditionnel, aurait gardé les formes extérieures, la solennité, la publicité, les exigences de grades imposées aux membres du jury, passerait pour être le seul véritable baccalauréat. "

(1) A l'enquête : Gréard, t. I, p. 13, Bréal, p. 78. „ Quant à donner à chaque établissement libre ou d'Etat le droit de faire des bacheliers, c'est une possibilité que, dans les circonstances actuelles, je ne conçois pas. C'est comme si un pays qui aurait une monnaie reçue partout sans contestation y renonçait tout à coup et donnait à chaque département, à chaque ville ou même à chaque particulier le droit de frapper des pièces d'or, des pièces de cinq francs et des pièces de vingt sous. Ces pièces-là ne seraient pas reçues. Il faudrait aussitôt se mettre en quête de quelque autre chose pour remplacer l'ancienne monnaie d'Etat. " — Pruvost, t. I, p. 425. — Réponse du directeur de l'Ecole de droit d'Alger, t. IV, p. 24.

(2) A l'enquête : Dadolle, t. II, p. 469. Terrat, p. 560. — Observations des supérieurs des établissements secondaires libres de Lyon, t. IV, p. 183.

(3) A l'enquête : Gréard, t. I. p. 13. Glasson, p. 280. Bédorez, t. II, p. 79. Fallex. p. 171. Pasquier, p. 270. — Réponse du directeur de l'Ecole de droit d'Alger, t. IV, p. 24.

désireux avant tout de s'assurer la possession du diplôme, s'adresseraient de préférence aux établissements où il semblerait plus facile de l'obtenir. Les autres établissements verraient fondre leur clientèle (1), ou seraient obligés, s'ils voulaient la maintenir, de pratiquer la même indulgence excessive. Au bout de peu de temps, la difficulté ne serait plus d'accorder le certificat d'études, mais de le refuser (2).

4. — D'autre part, une des conditions essentielles pour le bon fonctionnement de ce système est (l'exemple de l'Allemagne le prouve) l'existence d'examens de passage arrêtant au seuil de de chaque classe les élèves insuffisamment préparés. Or, malgré circulaires et règlements, la pratique de l'examen de passage n'a jamais pu entrer dans les mœurs françaises (3). Les examens de passage sont, chaque année, l'occasion de luttes entre les établissements universitaires et les familles des élèves, luttes qui se terminent souvent au désavantage des établissements. Les mêmes causes agiraient plus fortement encore pour fausser l'examen final et en abaisser le niveau.

5, — Les professeurs de l'enseignement secondaire, futurs examinateurs dans le système de l'examen intérieur, ne semblent pas, enfin, très enthousiastes à la pensée du présent qu'on veut leur faire : et cela se conçoit (4). On les placerait entre leur conscience et le souci de leur considération personnelle, du calme

---

(1) A l'enquête : Géral, t. IV, p. 509. " Malheur aux établissements qui se montreraient trop rigoureux dans la délivrance de ces certificats; pareils à des machines pneumatiques, ils feraient le vide chez eux. "

(2) A l'enquête : Glasson, t. I, p. 280. L'homme, t. II, p. 215. Pasquier, p. 270. " D'un autre côté, comment maîtres et proviseurs pourraient-ils se condamner, en refusant le certificat, à traîner pendant deux ans et plus des queux de classes? Ce serait l'héroïsme surhumain. Conclusion : dans peu d'années les études des lycées seraient en décadence. "

(3) A l'enquête: Gebhart, t. I. p. 65. Gaston Paris, p. 80. Leveillé, p. 318. Kortz, p. 542. Bédorez, t. II, p. 79. Bertrand, p. 540. — Rapport du doyen de la Faculté des Sciences de Grenoble. t. IV, p. 128. " Les examens de passage n'ont jamais été sérieux et ils ne peuvent pas l'être. Nous ne sommes pas en mesure de refuser du monde... " — Rapport du recteur de l'Académie de Poitiers, t. IV, p. 264.

(4) A l'enquête : Bréal, t. I, p. 78. " Nos professeurs de l'enseignement secondaire n'en veulent à aucun prix ; ils ne se sentent pas assez forts, assez indépendants. Les professeurs de Faculté le peuvent parce qu'ils sont inamovibles et parce que la chose est établie depuis un demi-siècle ; mais les professeurs des Lycées ne se sentent pas de force à résister

de leur vie. Si, comme il n'en faut pas douter, ils savaient résister aux influences dont on ne manquerait pas de les assaillir, aux flatteries, aux prévenances, aux menaces peut-être, que de soupçons et de colères ils accumuleraient sur leurs têtes ! Leur saurait-on toujours gré de leur équité, lorsque la sévérité de leurs jugements risquerait de nuire à des collègues, sinon à l'établissement même où ils professeraient? Leur serait-il possible, d'ailleurs, de juger en toute sécurité de conscience des élèves qu'ils connaîtraient et dont ils pourraient, presque à coup sûr, deviner les réponses ?

Ces inconvénients du système de l'examen intérieur se manifestent même en Allemagne, sensiblement atténués, il est vrai, par le caractère traditionnel de l'examen, le prestige de la stabilité du personnel enseignant, le caractère rigoureux des examens de passage, l'absence de concurrence entre les divers gymnases, et, par-dessus tout, le monopole à peu près absolu dont jouit, en fait, l'enseignement de l'Etat (1).

---

aux réclamations et aux dénonciations qui se produiraient. " — Henri Bernès, t. II, p. 136 et Rapport au nom de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, t. IV, p. 396. " Comment échapper à toute prévention, comment se soustraire à tout scrupule intime, quand à l'examen oral, par exemple, il saurait presque à coup sûr quelle réponse, bonne ou mauvaise, provoquerait telle ou telle question ? La tâche deviendrait inacceptable quand toutes les ruses déjà mises en œuvre auprès des Facultés le seraient pour agir sur lui, plus rapproché de toutes façons des familles, plus enveloppé par elles : quand toute l'année il se sentirait entouré de prévenances intéressées, d'influences sourdement menaçantes, et de soupçons aussi, de surveillances jalouses ; quand les jugements rendus par lui dans l'intégrité de sa conscience risqueraient de nuire à la maison ou il professe, au corps dont il est membre, à sa considération personnelle, au calme de sa vie. " — Rocafort, t. II, p. 649. " Un certificat d'études donné par nous, professeurs, garantirait davantage des hasards de l'examen, mais que d'autres inconvénients à la place : les sympathies et les antipathies inévitables entre élèves et professeurs ; les sollicitations des mères éplorées ; le désir naturel de nous débarrasser de vétérans insupportables par une faveur qui ne serait préjudiciable à personne ! Je tais d'autres raisons susceptibles de faire capituler la conscience de quelques professeurs. " — Rapport du recteur de l'Académie de Dijon, t. III, p. 322.

(1) A l'enquête : Henri Bernès. t. IV, p. 396 et le rapport de M. Pigeonneau mentionné dans cette déposition. — Bréal, t. I, p, 77. " J'ai toujours douté qu'un pareil système pût être introduit en France. La situation actuelle du pays rend mes doutes plus forts que jamais. Il faut voir comment ont été établis les examens de maturité qui se passent en Allemagne ; ils ont pris naissance en Prusse. Ils ont été établis à une époque où la nation n'avait, pour ainsi dire, pas de vie politique, où la souveraineté de l'Etat, en cette matière, ne soulevait aucune objection. Le représentant de l'Etat se voyait partout accueilli avec déférence ; on ne réclamait pas contre ses décisions. On considérait même sa venue comme une faveur. Il était donc facile d'instituer ce genre d'examen. "

6. — Enfin, on remarque que l'expérience de l'examen intérieur a été faite en France, au commencement du siècle, et semble avoir donné des résultats fâcheux. De 1815 à 1848, le droit de faire passer les examens du baccalauréat appartenait non seulement aux facultés, mais, dans les chefs-lieux académiques où il n'y avait pas de faculté des lettres, à des Commissions lycéales composées à l'origine du proviseur, du censeur et d'un certain nombre de professeurs du Collège royal établi au chef-lieu. Les candidats étaient tenus de produire un certificat constatant qu'ils avaient suivi régulièrement les cours des deux classes de rhétorique et de philosophie dans un établissement public ou dans une école secondaire autorisée par l'Etat.

Or cet état de choses, qui se rapproche beaucoup du régime que l'on propose d'instituer, semble avoir été pour l'Université, pendant toute sa durée, une source d'inconvénients et d'ennuis (1).

L'exigence d'un certificat d'études (qui n'était aucunement destiné d'ailleurs à constater la capacité, mais seulement la présence du candidat pendant deux ans dans les écoles de l'Etat) se rattachait au monopole universitaire et avait pour but de le défendre. Elle disparut avec lui, non sans avoir, à maintes reprises, subi des tempéraments et nécessité de la part de l'Etat des prohibitions qui n'étaient pas toujours respectées.

Quant aux Commissions lycéales d'examen, elles furent supprimées en 1847 par un des Ministres les plus dévoués à l'Université, M. de Salvandy. Des abus s'étaient produits. Un arrêté du Conseil royal en date du 8 septembre 1829, confirmé par une autre décision, en 1843, interdit aux membres de ces commissions de donner des répétitions aux candidats qu'ils devaient examiner. Une Commission lycéale fut même dissoute, en 1846, pour contravention à cette prohibition. En 1840, un autre ministre, Victor Cousin, avait fait sortir des Commissions lycéales le proviseur et

(1) A l'enquête : Boissier, t. I, p. 70. " Faut-il renvoyer le baccalauréat aux professeurs de l'enseignement secondaire et le faire passer dans les lycées et collèges ? — C'est un système que j'ai vu fonctionner en 1817, et je puis vous dire qu'il provoquait alors beaucoup de mécontentements... Beaucoup d'abus furent signalés, et le Ministre de l'Instruction publique, M. de Salvandy, décida que désormais les professeurs de Faculté feraient seuls passer les examens ; cette mesure fut parfaitement accueillie de tout le monde... ".

le censeur, suspects d'attachement à l'établissement dont ils devaient juger les élèves, et par suite d'indulgence à l'égard de ceux-ci.

Lors de l'enquête universitaire de 1885, des survivants de cette époque, et qui avaient fait partie des commissions lycéales, vinrent témoigner « que les membres de ces Commissions étaient dans une situation absolument fausse » et que « malheureusement de véritables scandales n'étaient pas rares (1). » On peut croire, sans trop de témérité, que les mêmes dangers se présenteraient encore aujourd'hui, aggravés peut-être par la concurrence de l'enseignement libre.

Que propose-t-on pour les prévenir ? Le « veto » d'un délégué de l'Etat présidant le jury intérieur. — Combien trouverait-on d'hommes assez indépendants pour résister à toutes les pressions, assez sûrs d'eux-mêmes pour s'opposer à l'avis unanime d'un jury, assez universels pour faire en toute matière et avec connaissance de cause usage de leur « veto » ? Où prendrait-on les très nombreux présidents capables de jouer ce rôle et qui consentiraient à en accepter la lourde responsabilité ? (2).

Telles sont *les objections* faites en France. Il importe de les examiner attentivement : Les objections mentionnées sous les numéros 1, et 2 se rapportant exclusivement aux conditions spéciales de l'enseignement chez nos voisins d'outre-Jura, je ne

---

(1) A l'enquête : Henri Bernès, rapport, t. IV. p. 393.

(2) A l'enquête : Bernès, t. IV, p. 398. Maldidier, t. II, p. 496. " Je dois signaler aussi à ce propos une grave erreur de la Commission sénatoriale. Elle n'a, dans son projet, tenu compte ni des réalités ni des possibilités. Le rôle qu'elle veut faire jouer au président de la Commission pour l'obtention du certificat d'études dans les lycées et collèges est un rôle impossible. Le président du jury au baccalauréat ne tient de sa fonction aucune influence particulière sur l'issue des épreuves, ni par conséquent sur leur degré de difficulté. Il proclame les résultats et signe des paperasses, mais, titre à part, c'est un examinateur comme les autres. Quoi qu'on fasse, il conservera ce rôle purement honorifique si le projet de la Commission sénatoriale est adopté. Jamais il ne voudra ni ne pourra contrôler efficacement ses collègues en relevant ou en abaissant les notes qu'ils auraient données, et son droit théorique de " veto " ne constituera qu'une garantie illusoire. "

les note que pour mémoire et nous n'avons, je crois, pas plus intérêt à les discuter que compétence pour les trancher dans un sens ou dans l'autre.

L'objection numéro 3 tombe en partie dès que le baccalauréat perdant, comme nous le demandons, son caractère « professionnel », ses « prérogatives » disparaissent. Pour la Suisse, où elles n'ont jamais existé, la difficulté s'évanouit donc d'elle-même. Reste la question, purement pédagogique, du niveau de l'examen, lié à celui qu'atteignent les études elles-mêmes dans les différents collèges. Tant que le baccalauréat sera, par la suite d'une conception fausse, heureusement condamnée, on l'a vu, par tous les vrais éducateurs, un examen d'érudition, on pourra parler en effet du niveau de cette barrière. Mais le jour où, revenant à la notion juste de l'enseignement secondaire, on se proposera uniquement, dans les épreuves qui devront le sanctionner, de mettre hors de doute l'acquisition par les élèves d'une culture générale moyenne et d'une maturité suffisante du raisonnement, ce jour-là, les différences inévitables que pourront présenter entre eux les collèges divers ne pèseront plus rien dans la balance devenue volontairement moins « sensible ». Or ce changement de point de vue, nous le demandons, non point pour les besoins de la cause présente, mais parcequ'il nous semble indispensable pour ramener l'enseignement secondaire dans sa véritable voie. C'est pour l'avoir quittée, qui sait, peut-être pour n'en avoir jamais pris nettement conscience, qu'il est arrivé à la crise aiguë où nous le voyons se débattre à l'heure qu'il est.

L'objection 4 n'en n'est pas une : S'il faut des examens de passage, qu'on en établisse ; l'intérêt de l'enseignement lui-même le demande, me semble-t-il, non moins catégoriquement que le souci de l'éducation du caractère et celui de l'hygiène, même en dehors de toute relation avec l'épreuve officielle, unique ou multiple.

Sous le chiffre 5, l'enquête française nous dévoile un état d'esprit, un ordre de préoccupations, que nous avons déjà rencontrés au cours de cette étude. Je ne sais si je m'abuse, mais il me semble que rien de pareil n'existe chez nous. Je répète que

je n'en ai jamais entendu parler et je crois que le corps enseignant suisse, peu porté cependant à la présomption, accepterait sans aucune inquiétude le « présent » offert à ses collègues de France.

Pareillement, je n'ai jamais constaté chez nous que le mécontentement provoqué par le baccalauréat tînt à autre chose qu'à son fait d'être une épreuve pénible et hasardeuse parceque terminale et unique, ou bien au caractère trop encyclopédique des études elles-mêmes. Ce sera là toute ma réponse à l'ojection 6.

J'ai fait voir que, de l'avis d'un grand nombre de pédagogues au sentiment desquels je me suis dès l'abord rattaché, ce fut une erreur funeste que d'avoir laisser prendre au baccalauréat le caractère que nous avons appelé « professionnel ». Cette fausse conception de l'enseignement secondaire tout entier, malheureusement ancrée dans beaucoup d'esprits, a donné naissance à l'idée de remplacer le baccalauréat par des *examens de carrière*.

Voici comment ce système a été présenté à l'Enquête française : On placerait, dit le *Rapport général* (1), des examens à l'entrée des Facultés et des carrières (2). Délivré de la tyrannie du baccalauréat, l'enseignement secondaire aurait plus de liberté pour varier ses méthodes et ses programmes (3). Il y aurait moins d'aléa sous ce régime que sous le régime du baccalauréat. L'examen de carrière n'aurait pas, en effet, le caractère encyclopédique du baccalauréat ; il serait approprié aux besoins des diverses professions et prouverait les aptitudes des candidats aux situations qu'ils se proposent d'occuper (4).

---

(1) Page 11.

(2) A l'enquête : Jules Lemaitre, *I*, p. 189. Frédéric Passy, p. 195. Chailley-Bert, p. 361. Didon, t. *II*, p. 463.

(3) A l'enquête : Didon, t. *II*, p. 463. Je voudrais donc qu'après la suppression du baccalauréat on introduisit à l'entrée de toutes les carrières un examen de pénétration dont l'Etat aurait la responsabilité dans la liberté la plus large, dans l'égalité la plus forte. Qu'importerait alors que les établissements d'enseignement secondaire fissent du latin, du grec, des sciences, des lettres ? Ils prépareraient, dans la liberté la plus complète et suivant les méthodes et des programmes laissés à leur initiative la plus entière, les jeunes gens en vue de leur entrée aux carrières. "

(4) A l'enquête : rédéric Passy, t. *I*, p. 195. Chailley-Bert, p. 361.

Voilà le « pour », mais le bon sens qui présidait à l'Enquête ne pouvait manquer de faire valoir aussi le « contre » dans toute sa force. Le système proposé a soulevé en effet de graves et multiples objections. L'examen de carrière, a-t-on dit, existe déjà pour un grand nombre de professions et de fonctions publiques, mais il se superpose au baccalauréat. Celui-ci prouve la culture générale ; l'examen de carrière prouve les aptitudes et les connaissances spéciales. Ce n'est qu'à cette condition qu'il peut, dit-on, donner de bons résultats, ou lorsqu'il est subi, comme le P. C. N. dans les Facultés de médecine, après des études complémentaires et spéciales (1).

Tout autre serait la situation si l'examen de carrière, au lieu d'être superposé au baccalauréat, lui était substitué comme sanction des études secondaires. Ce serait la fin de toute culture générale. Un enseignement qui n'aurait plus à son terme sa sanction propre, mais qui conduirait à des épreuves spéciales à l'entrée des carrières, « serait vite asservi par les programmes de ces épreuves diverses, et contraint de prendre pour unique fin la préparation directe à chacune d'entre elles » (2). Ce serait à bref délai la désorganisation des études secondaires (3). Au lieu d'un baccalauréat, il y en aurait douze ou quinze, plus spéciaux et plus fâcheux que l'ancien (4). Les lycées deviendraient des fabriques de commis, de clercs et de surnuméraires (5).

---

(1) A l'enquête : Croiset, t. *I*, p. 102. Brouardel, p. 214. — Rapport de M. le Recteur de l'Académie d'Aix, t. *IV*, p. 18. On pourrait, tout en maintenant le baccalauréat comme sanction des études secondaires, instituer pour les Facultés de droit une sorte de P. C. N. délivré par les Facultés des Lettres, au bout d'un an de stage.

(2) A l'enquête : Henri Bernès, t. *IV*, p. 383.

(3) A l'enquête : Croiset, t. *I*, p. 102. Albert Petit, t. *II*, p. 145. Avec l'examen de carrière, " nos classes supérieures ne seraient plus que des groupements incohérents d'élèves préoccupés chacun de préparer son petit examen à part ". — Rapport du directeur de l'Ecole de droit d'Alger, t. *IV*, p. 24.

(4) A l'enquête : Croiset, t. *I*, p. 102.

(5) Rapport présenté par M. Pigeonneau au Congrès international de l'enseignement secondaire et supérieur en 1889, et cité à l'enquête, t. *IV*, p. 384.

Pour éviter cet écueil d'une spécialisation prématurée, les partisans de l'examen de carrière proposent, il est vrai, d'exiger des candidats certaines garanties de culture générale, par exemple la justification d'un nombre déterminé d'années d'études régulièrement faites (1). Qui ne voit que, la surveillance de l'Etat étant forcément illusoire, les certificats produits manqueraient la plupart du temps de sincérité ?

Pourrait-on plus facilement, comme certains le pensent, donner aux programmes des divers examens de carrière un caractère général ? — Ce serait ressusciter le baccalauréat dans des conditions bien pires que les conditions actuelles (2). On se plaint du peu de compétence d'un certain nombre de professeurs des Facultés des lettres et des sciences ; quelle compétence auraient les professeurs des Facultés de droit et de médecine ou les fonctionnaires composant les jurys, pour apprécier la culture générale des candidats aux carrières libérales ou aux fonctions publiques (3) ?

Sans compter que ce serait, parfois, mettre les Facultés dans une situation embarrassante, « en les plaçant entre le devoir de n'accueillir que des auditeurs qualifiés et le souci de s'assurer un auditoire suffisant au point de vue numérique » (4).

Quelque séduisant que paraisse au premier abord le système de l'examen de carrière, il se heurte donc, dans la pratique, à des difficultés à peu près insolubles (5).

---

(1) A l'enquête : Gouraud, t. *II*, p. 334.

(2) A l'enquête : Rambaud, t. *I*, p. 264. Les examens de carrière entraîneraient une spécialisation hâtive " ou bien on voudrait qu'ils témoignassent d'une culture générale, et je me demande si ce ne serait pas encore plus dangereux ".

(3) A l'enquête : Leveillé, t. I, p. 318 ; Broca, t. II, p. 587. " Comment voulez-vous établir un examen d'entrée ? Nous ne pouvons pas, à la Faculté de médecine, faire passer un examen d'entrée sur ces matières de culture générale où nous sommes incompétents. Mais nous considérons que nous devons demander à l'Etat de ne nous envoyer comme étudiants que des jeunes gens dont d'autres ont vérifié la culture générale. "

(4) A l'enquête : Rapport présenté au nom de la Société d'enseignement supérieur, t. IV, p. 344.

(5) A l'enquête : Réponse du directeur de l'Ecole de droit d'Alger, t. IV, p. 24. On propose d'instituer à la place du baccalauréat des examens à l'entrée des carrières. " Mais quel sera le programme de ces examens ? Embrassera-t-il les matières qui font l'objet de l'enseignement secondaire ? Mais alors, le baccalauréat contre lequel on s'élève n'est plus

Telle a été la conclusion de la Commission française : je ne puis que souscrire à son jugement.

Dans l'examen que je viens de faire de cette question si importante de la sanction qui convient aux études secondaires, je n'ai pas dissimulé que je suis avec ceux qui demandent une réforme, voire une réforme radicale. Je resterai sur ce mot de M. Boutmy, qui rend exactement ma conviction : « Tout ira à souhait, dit-il, le changement une fois opéré, et l'on sera très étonné d'avoir tant hésité à l'accomplir » (1).

---

supprimé, il n'est que déplacé ; au lieu d'être subi à la fin des études secondaires, il sera subi à l'entrée des Facultés et des fonctions publiques. C'est surtout de cette examen qu'on pourra dire qu'il n'est pas une preuve de capacité ; nul organe, en effet, n'est aussi apte que les Facultés des lettres et des sciences à vérifier si l'élève qui a terminé ses études a acquis la somme de connaissances générales nécessaire. Comment des personnes absorbées par des études et des travaux d'un ordre différent pourraient-elles faire cette vérification ? Admettra-t-on, au contraire, que les examens d'admission ne porteront que sur les matières qui sont spécialement utiles au candidat en vue des études qu'il veut entreprendre ou de la carrière à laquelle il se destine ? ..... L'élève bornera ses efforts à l'étude des matières qui doivent être plus tard l'objet de son examen ; loin d'acquérir l'ensemble des connaissances qui fait la culture générale de l'esprit, il se spécialisera dès la première heure..."

Je ne fais que noter ici, pour mémoire toujours, la proposion de M. Mallet (t, II, p. 561), qui n'a pas rencontré d'adhésion non plus : Il voulait supprimer le baccalauréat en édictant simplement " l'obligation d'un stage d'une année au début de toute carrière, ce stage étant éliminatoire ".

(1) *Op. cit.*, p. 11.

La sanction des études en divers pays

En ***France,*** l'état de choses actuel (1) remonte, quant à ses origines immédiates, au décret du 8 août 1890 (2), qui a modifié profondément l'état de choses antérieur, en unifiant les baccalauréats, en conférant aux candidats le bénéfice de l'admissibilité prolongée, enfin en créant le livret scolaire (3).

L'unification des baccalauréats.

L'article 1er du décret dispose : « Il est substitué aux baccalauréats ès lettres, ès sciences et ès sciences restreint pour la partie mathématique, un unique *baccalauréat de l'enseignement secondaire classique.* » Les épreuves de ce baccalauréat sont divisées en deux parties. (Art. 9). La deuxième partie de l'examen est divisée elle-même en deux séries, entre lesquelles peuvent choisir les candidats. La 1re série, dont les épreuves correspondent au programme de la classe de philosophie, conduit au diplôme de bachelier avec mention « lettres-philosophie » ; la 2e série, qui conduit au baccalauréat avec mention : « lettres-mathématiques », correspond au programme de la classe de mathématiques élémentaires. (Art. 12 et 15). L'article 13 du décret décide qu'il sera institué une 3e série, avec mention : « lettres-sciences physiques et naturelles ». Ce diplôme, devait sanctionner plus particulièrement les études préparatoires à la carrière médicale.

---

(1) Pour l'historique du développement du Baccalauréat en France et les réformes qui lui ont été successivement apportées dans ce pays, voir Emile Bourgeois, *Op. cit.*, p. 124-130. — Gréard, *Op. cit.*, p. 84 et 87. — Ribot, *Op. cit.*, p. 96. — *Rapport général sur l'Enquête*, p. 34-55. — Bersot, *Questions d'enseignement* (1880). — Cournot, *Des institutions d'enseignement public en France* (1864). — Gréard, *Rapport sur le baccalauréat* dans *Education et instruction* (1887). — Lenormant, *Essais sur l'instruction publique* (1873). — Jules Simon, *La Réforme de l'enseignement secondaire* [1874]. Killan, *Tableau historique de l'instruction secondaire* (1841).

(2) Décret du 8 août 1890, de Beauchamp et Générès, *Recueil*, t. V, p. 103. — Plusieurs décrets et décisions ont étendu l'application des dispositions du décret du 8 août 1890 au baccalauréat qui sanctionne l'enseignement secondaire spécial, fondé par M. Duruy et devenu depuis " l'enseignement moderne ". On trouvera plus loin la législation de 1891, y relative.

(3) D'après le *Rapport général* de l'Enquête, t. VI [1899], p. 52 à 55.

Le bénéfice de l'admissibilité prolongée.

Aux termes de l'article 4 du décret, « le bénéfice de l'admissibilité aux épreuves orales, après échec à ces épreuves, est acquis aux candidats pendant l'année suivante, à la condition qu'ils se présentent pour réparer leur échec devant la Faculté où ils l'on subi ».

« Cette inovation, dit le *Rapport général*, qui avait sans doute pour objet de corriger l'aléa du baccalauréat, n'avait pas été admise sans contestations (1). Elle semble, après neuf années de pratique, condamnée par l'expérience. Les demi-bacheliers qui recommencent leur rhétorique ou leur philosophie pour réparer un échec aux épreuves orales sont, dans ces classes un élément de désorganisation. Ils se croient dispensés d'une grande partie des travaux imposés à leurs condisciples, et sont pour ceux-ci d'un déplorable exemple. Si le maintien du bénéfice de l'admissibilité a pour but de corriger les malchances imméritées, il suffirait de le concéder pour l'intervalle compris entre les deux sessions de juillet et de novembre. Le candidat qui aurait été réellement victime d'une circonstance fortuite réparerait son échec à cette deuxième session ; et on aurait débarrassé les classes « de ces auditeurs inertes et encombrants qui sont là pour n'y rien faire (2) ».

Le livret scolaire.

L'innovation la plus importante introduite dans la pratique du baccalauréat par le décret du 8 août 1890 est le droit reconnu aux candidats de produire en s'inscrivant à l'examen un « livret scolaire » portant l'indication des notes, places de compositions, prix et nominations qu'ils ont pu obtenir dans le cours de leurs classes (3).

---

(1) Rapport fait au Conseil supérieur de l'Instruction publique par M. Bayet ; de Beauchamp et Générès, recueil, t. V, p. 103.

(2) L'*Enseignement secondaire*, no du 15 Décembre 1893 : L'admissibilité conservée au baccalauréat de rhétorique, article de M. René Pichon.

(3) Décret du 8 août 1890, article 6 : " Les candidats peuvent produire, en se faisant inscrire, un livret scolaire établi dans les formes qui sont prescrites par un arrêté ministériel . . . "

M. de Salvandy avait eu déjà, en 1838, l'idée d'une institution analogue. Une circulaire du 5 octobre 1838 prescrivait l'usage de « bulletins scolaires » destinés à présenter un historique complet de la vie scolaire des jeunes gens, année par année, classe par classe (1). Les « bulletins scolaires » soulevèrent d'unanimes réclamations, et la circulaire de M. de Salvandy ne fut pas appliquée.

Le livret scolaire est né sans doute à une époque plus opportune, car il semble avoir rencontré une faveur à peu près générale. Son but a été clairement indiqué dans une circulaire de M. Léon Bourgeois, en date du 1er juin 1891 (2) : « En instituant le livret d'une façon générale, le conseil supérieur n'a pas voulu simplement diminuer l'aléa inséparable de tout examen ; il a eu surtout en vue le bien des études. On a décrit bien des fois le mal scolaire qui sévit trop souvent sur les élèves dès la seconde, parfois même dès la troisième, substituant en eux la préoccupation exclusive et troublante de l'examen au souci libre et désintéressé du travail, rétrécissant les études, les stérilisant, les travestissant en une préparation mécanique, artificielle, sans sève et sans vertu (3). Quel changement ce sera le jour où l'écolier saura que, désormais, il ne dépend que de lui de se créer, par son travail, des témoins qui seront entendus de ses juges ! Le baccalauréat n'est pas un prix qu'on remporte en champ clos. Il ne faut pas s'y préparer comme à une lutte. Il faut se dire, au contraire, qu'on le gagne chaque jour, sans y penser, en travaillant à tout, sauf à l'examen lui-même. » Et le *Rapport général* ajoute, avec raison, ce me semble : Si telle est l'utilité considérable du livret scolaire, il semble qu'on eût dû le rendre obligatoire et en faire un des éléments essentiels de l'examen.

---

(1) Kilian, Tableau historique de l'Instruction secondaire, p. 238.

(2) Circulaire du 1er juin 1891 ; de Beauchamp et Générès, *Recueil*, t. V, p. 139.

(3) Comparez Finsler (*Op. cit.*, p. 361) : " Si déjà l'enthousiasme juvénile est émoussé par les répétitions faites en vue des certificats trimestriels et annuels, c'est le cas, encore bien davantage, pour les répétitions que demande l'examen. Ceux qui, chaque année, voient, dans la classe supérieure, l'enseignement cesser d'être un enseignement, et tout l'intérêt se tourner vers un bourrage inintelligent, sont forcés de souhaiter ardemment un changement dans l'état de choses actuel. Sans ce poids mort (l'examen), la dernière année des études secondaires serait précisément la plus fructueuse pour l'élève, la plus rémunératrice pour le maître ".

L'article 6 du décret décide cependant que la production du livret est facultative, et la circulaire ministérielle en donne la raison : « La loi de 1850 n'aurait pas permis de la rendre obligatoire. » L'obligation du livret scolaire eût rappelé le certificat d'études proscrit par l'article 63 de cette loi (1).

En ce qui concerne l'effet probatoire du livret, divers systèmes étaient proposés : permettre au jury, sur le vu de ses notes, de dispenser le candidat de tout ou partie de l'examen ; attribuer au livret une notation spéciale comme aux épreuves elles-mêmes. Le Conseil supérieur repoussa ces solutions, dont la première semblait (2) « en contradiction avec la lettre de la loi de 1850 » et dont la seconde pouvait être d'une application pratique difficile. L'article 7 du décret se contente de déclarer que « les livrets sont examinés par les jurys et qu' « il est tenu compte pour l'admissibilité et pour l'admission des renseignements qu'ils contiennent ».

L'examen du livret scolaire était donc obligatoire pour le jury. M. Léon Bourgeois le déclarait formellement dans sa circulaire, et M. Rambaud, dans une autre circulaire en date du 5 juillet 1896 (3), constatait que les Facultés n'attachent pas toujours à ce document la valeur qu'il mérite ; il les invitait à en tenir plus de compte. Dans la même circulaire, le Ministre rappelait aux examinateurs que la seule question dont ils doivent se préoccuper est de savoir « si le candidat qu'ils ont devant eux mérite ou non d'être admis », si sa culture générale est ou non assez étendue, les chiffres et notes de l'examen ayant pour but d'aider leur conviction, et non de les gêner dans leurs moyens d'investigation. Une autre circulaire du même Ministre insiste sur cette idée que « le baccalauréat servant de sanction aux études secondaires, il est de toute nécessité qu'une correspondance de plus en plus étroite s'établisse entre le régime des classes et le régime de l'examen (4) ». — Le livret scolaire doit servir en quelque sorte de trait d'union entre les études secondaires et leur sanction.

(1) Rapport de M. Bayet ; de Beauchamp et Générès, *Recueil*, t. V. p. 108.
(2) Circulaire du 1er juin 1901 ; de Beauchamp et Générès, t. V. p. 140.
(3) Circulaire du 5 juillet 1896 ; de Beauchamp et Générès, t. V, p. 590.
(4) Circulaire du 28 août 1896 ; de Beauchamp et Générès, t. V. p. 623.

Le livret scolaire a cependant rencontré des adversaires. On lui a reproché notamment de venir en aide aux candidats médiocres et paresseux, de placer les maîtres de l'enseignement secondaire dans la situation la plus fausse vis-à-vis des élèves et des familles, de compliquer la tâche des examinateurs, d'être une cause de conflits entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur [1]. « Or, dit encore le *Rapport général*, il peut y avoir quelque chose de fondé dans ces divers griefs ; suivant les circonstantes et les milieux, le livret scolaire pourra favoriser la fraude et manquer plus ou moins de sincérité. C'est aux examinateurs à se mettre en garde, et une pratique de quelque durée leur apprendra bien vite à peser la valeur relative des livrets délivrés par les divers établissements qui leur envoient des candidats. Ce peut être également une raison de n'attribuer au livret ni le privilège de dispenser des épreuves ni même une notation fixe. Comme toutes les institutions, le livret scolaire a ses écueils. Convenablement pratiqué, complété dans ses mentions, amélioré dans son usage, il semble appelé néanmoins à rendre de signalés services en introduisant dans le baccalauréat plus de justice et en le rapprochant davantage des études qu'il a pour but de sanctionner. »

Voici maintenant les dispositions les plus remarquables de la législation relative au *baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne* [2] : Les diplômes sont conférés après des examens subis aux sièges des facultés devant des jurys composés de membres de la faculté des lettres et de la faculté des sciences.

En se faisant inscrire pour la première partie, le candidat indique sur quelles langues vivantes il demande à subir les épreuves.

En se faisant inscrire pour la seconde partie, le candidat indique quelle série d'épreuves il demande à subir.

---

[1] Jules Tessier, Le livret scolaire au baccalauréat. *Revue internationale de l'enseignement* [1898].

[2] Décret du 4 Juin 1891, portant réorganisation de l'*Enseignement secondaire spécial*.

Livret scolaire

Les candidats peuvent produire, en se faisant inscrire, un livret scolaire établi dans les formes prescrites.

Les livrets sont examinés par les jurys. Il est tenu compte, pour l'admissibilité et pour l'admission, des renseignements qu'ils contiennent.

Le livret scolaire est délivré sous la responsabilité des chefs d'établissements. La signature des chefs d'établissements libres doit être légalisée.

Pour les candidats élevés dans les familles, les professeurs particuliers peuvent fournir des notes sur la valeur des études faites sous leur direction. Leurs signatures doivent être légalisées.

Division de l'examen en deux parties

Les épreuves du baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne sont divisées en deux parties.

Nul ne peut se présenter aux épreuves de la seconde partie qu'un an après avoir subi avec succès celles de la première partie.

Sanctions

Le Baccalauréat de l'*Enseignement secondaire spécial* qui, aux termes du décret du 4 juin 1891, a pris le nom de Baccalauréat de l'*Enseignement secondaire moderne*, jouit des mêmes prérogatives que les autres baccalauréats, en ce qui concerne l'admission aux concours ou l'entrée dans un certain nombre de carrières.

Comme le disent leurs considérants (1), les décrets de 1902 se basent sur la législation que je viens d'exposer (2). Voici les

(1) *Considérants* du décret relatif au Baccalauréat de l'Enseignement secondaire, du 31 mai 1902 :

" Vu les décret et arrêté du 8 août 1890 relatifs au baccalauréat de l'enseignement secondaire classique ;

Vu les décret et arrêté du 5 juin 1891 relatifs au baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne ;

Vu la loi du 27 février 1880 ;

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu. "

(2) Pour la période intermédiaire, de 1891 à 1902, — qui comprend la grande *Enquête sur l'enseignement secondaire*, faite par la " Commission de l'enseignement " de la Chambre,

points saillants de ces nouvelles dispositions :

Décret relatif au baccalauréat

(du 31 mai 1902)

Siège de l'examen : ARTICLE PREMIER. — Les examens qui déterminent la collation du grade de bachelier de l'enseignement secondaire sont subis devant les Facultés des lettres et des sciences, au siège des Universités et dans les villes désignées par le Ministre de l'Instruction publique.

Jurys : ART. 3. — Les jurys d'examens sont composés : 1° de membres de la Faculté des lettres et de la Faculté des sciences ; 2° de professeurs en exercice ou honoraires de l'enseignement secondaire public, agrégés ou docteurs, désignés par le Ministre de l'Instruction publique.

ART. 4. — Les professeurs en exercice de l'enseignement secondaire, siégeant dans les jurys, ne peuvent examiner les élèves de l'établissement auquel ils appartiennent.

ART. 5. — Les jurys sont présidés, suivant les examens, par des membres de la Faculté des lettres ou de la Faculté des sciences.

Admissibilité prolongée : ART. 7. — Le bénéfice de l'admissibilité aux épreuves orales, après échec à ces épreuves, est acquis aux candidats pour les deux sessions suivantes, à la condition qu'ils se présentent, pour réparer leur échec, devant la Faculté où ils l'ont subi.

Livret scolaire : ART. 9. — Tout candidat peut produire, en se faisant inscrire, un livret scolaire établi dans les formes prescrites par l'arrêté ministériel du 8 août 1890.

---

présidée par M. Ribot [1898-1899] ; le travail de la Commission sénatoriale présidée par M. Combes ; les discussions au Sénat [à partir du 12 mars 1900] sur les projets Combes et Rambaud ; à la Chambre [12 13 et 14 février 1902] ; la correspondance préparatoire de MM. Leygues et Ribot ; les délibérations du Conseil supérieur ; enfin le *Rapport complémentaire* de M. Ribot, — voir les *Questionnaires* de février et d'avril 1899 ; le recueil de 196 dépositions recueillies du 17 janvier au 27 mars 1899 [2 vol, in 40] ; les *Résolutions* adoptées par la Commission de la Chambre ; le *Rapport général de l'enquête* [16 novembre 1899] ; la discussion au Sénat, reproduite en entier dans l'*Enseignement secondaire*, Nos du 12 avril, du 1 et du 8 mai, 1900 ; celle de la Chambre, dans la *Revue universitaire* du 15 février 1902, et les documents officiels, dans le *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique* [Imprimerie nationale].

Cette production n'est autorisée que devant la Faculté dans le ressort de laquelle se trouve l'établissement auquel appartient le candidat.

ART. 10. — Les livrets sont examinés par les jurys.

Il est tenu compte, pour l'admissibilité et pour l'admission, des renseignements qu'ils contiennent.

Lorsqu'un candidat a présenté un livret scolaire, il ne peut être ajourné, soit après l'épreuve écrite, soit après l'épreuve orale, sans que le jury ait examiné son livret.

Mention en est portée, sous la signature du président du jury, sur le livret et sur la feuille d'examen.

Division de l'examen en deux parties : ART. 15. — Les épreuves du baccalauréat de l'enseignement secondaire sont divisées en deux parties.

ART. 16. — Nul ne peut se présenter aux épreuves de la seconde partie qu'un an après avoir subi avec succès celles de la première.

Aucune dispense ne sera accordée.

L'intervalle compris entre la session d'octobre-novembre et celle de juillet-août compte pour une année.

Examens de divers types : ART. 17. — Les candidats à la première partie peuvent choisir, au moment de leur inscription, entre quatre séries d'épreuves : *latin-grec ; latin-langues vivantes ; latin-sciences ; sciences-langues vivantes.*

L'ART. 19 autorise les candidats à la seconde partie à choisir entre deux séries d'épreuves, l'une, dite *philosophique*, comprenant la philosophie en français, les sciences physiques et naturelles, l'histoire contemporaine et se faisant d'après les programmes de la classe de Philosophie ; — l'autre, dite *mathématique*, comprenant les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, la philosophie, l'histoire contemporaine et se faisant d'après les programmes de la classe de Mathématiques.

ART. 23 — Sont inscrites sur les diplômes les mentions suivantes :

Latin-grec ; philosophie ou mathématiques ;

Latin-langues vivantes ; philosophie ou mathématiques ;

Latin-sciences ; philosophie ou mathématiques ;
Sciences-langues vivantes ; philosophie ou mathématiques.

Décret relatif au plan d'études secondaires

(du 31 mai 1902)

Examens de passage : ART. 5. — A l'issue du premier cycle, un certificat d'études secondaires du premier degré peut être délivré aux élèves, en raison des notes obtenues par eux durant ces quatre années d'études et après délibération des professeurs dont ils ont suivi les cours.

Les aspirants au baccalauréat ont la faculté de produire ce certificat devant le jury ; il en est tenu compte, dans les mêmes conditions que du livret scolaire, pour l'admissibilité et pour l'admission ([1]).

Examen spécial (Ex. de carrière) : ART. 7. — Pour les élèves qui ne se destinent pas au baccalauréat, il sera institué, dans un certain nombre d'établissements publics, à l'issue du premier cycle, un cours d'études dont l'objet principal sera l'étude des langues vivantes et l'étude des sciences spécialement en vue des applications. Ce cours d'études aura une durée de deux ans. Il sera approprié aux besoins des diverses régions. Le programme en sera préparé par les conseils académiques et arrêté par le Ministre de l'Instruction publique.

A l'issue de ce cours et à la suite d'un examen public subi sur le programme établi comme il est prévu, un *certificat* pourra être délivré, sur lequel seront portées, avec le nom de l'académie où l'examen a été passé, les matières de cet examen et les notes obtenues.

---

(1) Dans son projet, la Commission sénatoriale instituait des *examens de passage*, annuels, les notes obtenues dans ces épreuves devant être consignées dans un *livret scolaire*, spécial à chaque élève, et sur le vu duquel l'élève pourrait être dispensé d'une partie de l'examen terminal.

Il n'est pas inutile de rappeler que, depuis, *1803*, jamais une modification importante n'a été faite en France dans les plans d'études, sans que l'autorité universitaire en profitât pour édicter un arrêté relatif aux examens de passage. Toutes ces prescriptions sont restées lettre morte, parcequ'elles se heurtaient à la résistance obstinée des familles, qui menaçaient de retirer leurs enfants, plutôt que de se soumettre à la nécessité de les voir redoubler une classe. (Gréard, *Rapport sur le baccalauréat*).

Arrêté du 31 mai 1902

Mode de l'examen : ART. 11. — Les épreuves orales sont publiques.

ART. 12. — La durée de l'examen oral est, en moyenne, de trois quarts d'heure pour chaque candidat.

Composition des jurys : Titre IV, art, 13.

PREMIÈRE PARTIE

Latin-Grec

Six examinateurs, dont trois membres de l'enseignement supérieur et trois membres de l'enseignement secondaire.

Latin-Langues vivantes

Cinq examinateurs, dont deux membres de l'enseignement supérieur et trois membres de l'enseignement secondaire.

Latin-Sciences

Six examinateurs, dont trois membres de l'enseignement supérieur et trois membres de l'enseignement secondaire.

Sciences-Langues vivantes

Cinq examinateurs, dont deux membres de l'enseignement supérieur et trois membres de l'enseignement secondaire.

DEUXIÈME PARTIE

Philosophie

Quatre examinateurs, dont deux membres de l'enseignement supérieur et deux membres de l'enseignement secondaire.

Mathématiques

Quatre examinateurs, dont deux membres de l'enseignement supérieur et deux membres de l'enseignement secondaire.

En cas de besoin, il pourra être adjoint aux jurys des examinateurs spéciaux pour les langues vivantes.

En cas d'empêchement imprévu, un membre de l'enseignement supérieur peut être remplacé par un membre de l'enseignement secondaire dans un jury, et réciproquement.

ART. 14. — La présidence appartient au doyen et, à son défaut, au membre de l'enseignement supérieur le plus ancien dans la Faculté.

Instruction relative au plan d'études

(du 19 juillet 1902)

Unité d'enseignement et de grades : Le décret relatif au plan d'études réalise l'unité de l'enseignement secondaire; les dénominations d'enseignement classique et d'enseignement moderne disparaissent.

Il n'y aura plus désormais qu'un enseignement secondaire, dont la durée réglementaire sera la même pour tous, où les études, dans les voies diverses suivies par les élèves, auront le même niveau et dont le couronnement normal sera, après les quatre années du premier cycle, un certificat d'études secondaires du premier degré, après les sept années du premier et du second cycle, un baccalauréat unique.

Lettre du Ministre de l'Instruction publique au Président de la Commission de l'enseignement de la Chambre des députés

(janvier 1902)

Egalité des sanctions : Aux quatre groupements de matières prévus, devront correspondre autant de groupements d'épreuves diverses du baccalauréat. Mais ces épreuves supposent toutes des cours d'études d'égale durée. Dès lors, la raison la plus grave qui subsistait de refuser au baccalauréat de l'enseignement moderne, les sanctions du baccalauréat classique, disparait. J'ai toujours combattu les propositions qui tendaient à accorder à un cours d'études de six ans, les mêmes prérogatives qu'à un cours d'études de sept ans. C'était frapper mortellement les études les plus longues et donner une prime au études les plus courtes. Mais entre deux cours d'études désormais égaux et des épreuves équivalentes, dans lesquelles la connaissance du grec et du latin sera remplacée par une connaissance approfondie des sciences et des langues vivantes, je ne vois plus de raisons d'établir d'inégalité au point de vue des sanctions. Tous les diplômes secondaires doivent conférer les mêmes droits. Il est clair, d'ailleurs, que certaines études supérieures resteront interdites à certains bacheliers, à raison même de leur genre d'études secondaires.

Celui qui n'a pas étudié le grec ne s'inscrira pas comme candidat à la licence ès lettres. Mais, précisément à cause de cela, il est superflu de le lui interdire, à raison de la nature de son diplôme. Si quelque bachelier de l'ordre scientifique se présente pour les études de la licence ès lettres, c'est qu'il aura appris le grec en particulier. Dès lors, il ne serait pas juste d'y mettre obstacle, L'exception sera rare : elle mérite d'être encouragée.

Unité de grade : Ceci admis, une nouvelle conséquence s'impose : tous les diplômes de bachelier étant équivalents, et conférant les mêmes prérogatives, il n'y a plus qu'un baccalauréat unique, un seul diplôme portant, à titre de renseignement, des mentions différentes, suivant l'option du candidat entre les différentes matières offertes à son choix.

Décret du 22 juillet 1902

Equivalence des différents diplômes : ARTICLE PREMIER. — Le baccalauréat de l'enseignement secondaire, institué par le décret du 31 mai 1902, est admis, quelle que soit la mention inscrite sur le diplôme, pour l'inscription dans les Facultés et Ecoles d'enseignement supérieur, en vue des grades ou titres conférés par l'Etat. »

Arrêté ministériel du 28 juillet 1902

Entrée en vigueur du décret du 31 mai 1902. — ARTICLE PREMIER — Ses dipositions deviendront exécutoires :

1° Pour la première partie : latin-grec, latin-langues vivantes, latin-sciences, sciences-langues vivantes, à partir de la session de juillet-août 1904.

2° Pour la deuxième partie : philosophie, mathémathiques, à partir de la session de juillet-août 1905.

ART. 2. — Il ne sera plus reçu d'inscription :

Pour la première partie du baccalauréat de l'enseignement secondaire classique, à dater de la session de juillet-août 1904 ;

Pour la première partie du baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne, à dater de la session de juillet-août 1905.

Toutefois, les candidats qui, antérieurement à ces dates, se seront présentés à la première partie du baccalauréat de l'enseignement secondaire classique, ou à la première partie du baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne, conserveront le droit de subir l'examen d'après le régime institué par le décret du 8 août 1890 et par le décret du 5 juin 1891.

Avantages de l'unité d'enseignement et de sanction : M. Liard, le nouveau vice-recteur de l'Académie de Paris, appréciait récemment comme suit l'état de choses institué par les derniers décrets (1): « Entre les types divers qu'on vient de créer, disait-il, les familles choisiront, suivant ce quelles voudront pour leurs enfants, suivant leurs aptitudes, leurs goûts et leur destination. Elles choisiront sans péril, puisque chaque type forme un système complet ; elles choisiront sans contrainte, puisque désormais le souci des sanctions inégales attachées à deux baccalauréats différents ne pèsera plus sur leur choix.

« En effet, le baccalauréat sera un, comme l'enseignement lui-même. De même que l'enseignement a ses types divers, il aura ses séries différentes d'épreuves et ses mentions diverses. Mais pratiquement, en droit, toutes les mentions auront les mêmes effets ; par là s'achève, dans la diversité, l'unité fondamentale de l'enseignement secondaire. »

Si l'on admet — question que je n'ai pas examiner pour le moment (2) — que, sans déroger à l'esprit qui doit l'animer et par conséquent s'exposer à manquer son but, l'enseignement secondaire puisse être autre qu'un et le même pour tous, c'est évidemment qu'on reconnait aux divers courants dans lesquels on le partage — aux diverses formes qu'on lui permet de revêtir — une efficacité égale pour procurer le but de cet enseignement:

---

(1) Discours prononcé à l'ouverture de la Session du Conseil académique, le mercredi, 26 novembre (*L'enseignement secondaire*, du 5 décembre 1902).

(2) Voir le chapitre consacré au *But de l'enseignement secondaire*.

la culture générale de l'esprit, la maturité du jugement. Dans ce cas, il est logique, en effet, juste et utile, d'attacher des privilèges égaux aux examens différents où aboutissent ces courants divers. Sous la réserve de cette question préalable, je puis, moi aussi, applaudir à la réforme que la France vient d'accomplir.

* * *

En ***Belgique*** (1) les études secondaires ne sont, dans la règle, sanctionnées par *aucun examen* ni à leur terme, ni à l'entrée des Universités. Pour entreprendre les études qui mènent au grades de l'enseignement supérieur, « candidature » et « doctorat », ainsi qu'aux carrières libérales, il suffit de pouvoir présenter un *certificat* délivré par le chef de l'établissement dans lequel l'élève a fait ses études classiques ou professionnelles, certificat constatant que le cours complet des études a été suivi. (Loi du 10 avril 1890).

Dans le cas, seulement, où ce certificat fait défaut, un examen est imposé, sous le nom d' « examen de gradué en lettres ». Le jury est composé, pour moitié de professeurs de l'enseignement public, pour moitié de professeurs de l'enseignement privé, le président étant pris en dehors du corps enseignant. L'examen, qui comprend des épreuves écrites et orales, porte sur des matières d'enseignements secondaire. (Loi de 1861).

En fait *d'examens de passage*, il n'y a qu'une épreuve orale, facultative, à la sortie de la Ie des « athénées ». Quant aux *sanctions*, le « certificat d'études » des gymnases procure l'entrée de l'université et l'admission aux examens de doctorat ; celui des réalgymnases est exigé pour le notariat, la « candidature » en physique et mathématiques, les examens d'ingénieur.

* * *

(1) Thomas. La nouvelle loi belge sur la collation des grades académiques ; *Revue internationale de l'enseignement* (1890). — A l'enquête : Gourand, t. II, p. 333. — H. Lejeune, L'ens. second. en Belgique ; *Revue universitaire* (1901). — Baumeister, *Handbuch*, I, 2, " Einrichtung u. Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern ", p. 178 — Pour l'histoire de la législation, voir le *Rapport général* de l'Enquête française.

En ***Angleterre*** [1], le baccalauréat est un grade d'enseignement mi-secondaire, mi-supérieur, conféré par un établissement d'enseignement supérieur. La conception que les Anglais se font des études est très différente de la nôtre. En France et en Allemagne, l'enseignement secondaire est soigneusement délimité et séparé de l'enseignement supérieur. Il a ses programmes, uniformes pour tous les établissements de même nature, et sa sanction propre à la fin des études, le baccalauréat ou la maturité. Rien de tout cela n'existe en Angleterre. L'enseignement secondaire y est donné dans une foule d'institutions, et les programmes y sont des plus variés, suivant les traditions des diverses maisons et le but que se proposent le plus ordinairement les élèves qu'elles recrutent. Un examen à l'entrée, un ou plusieurs examens chaque année, ne conférant ni grade ni prérogatives : les études secondaires n'ont pas d'autre sanction.

A leur sortie du collège ou de la *public school*, les élèves se présentent aux examens des diverses carrières ou entrent à l'Université terminer leurs études secondaires et faire des études supérieures. Les Universités anglaises groupent, en effet, dans le même cadre les deux ordes d'enseignement. Elles délivrent des grades, dont le premier et le plus abordable est le baccalauréat ès arts.

A côté du baccalauréat, comme sanction plus sérieuse des études secondaires, il y a ce que l'on appelle « les Honneurs », dont la préparation exige également trois ans, mais qui ne sont conférés qu'après un examen très difficile et très long. On peut se présenter aux Honneurs pour toute espèce de matière, littérature, sciences naturelles, droit, histoire, théologie, langues orientales.

Les Universités anglaises, du moins certaines d'entre elles, ont créé, à côté du traditionnel baccalauréat ès arts, un baccalauréat

---

(1) De Coubertin, L'éducation en Angleterre (1888). — Max Leclerc, L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre (1894). — A l'enquête : Chailley-Bert, t. I, p. 361. Espinas, p. 398. Max Leclerc, t. II, p. 81. M. le professeur F. F. Roget, de Genève, qui connaît à fond les choses d'Outre-Manche, a bien voulu me fournir de précieuses indications. Baumeister, *loc. cit.*, p. 826 et 830.

spécial, avec mention « lettres » ou « sciences », destiné à sanctionner les études qui se font dans les écoles secondaires. La possession de ce diplôme exempte de tout ou partie des examens d'entrée dans les Universités.

Quant aux *jurys*, remarquons que les examinateurs ne sont jamais les maîtres eux-mêmes ; ce sont le plus souvent des professeurs d'universités. — Somme toute, il n'y a pas, en Angleterre, d'examens correspondant exactement au baccalauréat ou à la maturité des pays du continent, et ce n'est que pour mémoire que nous avons fait ici sa place au système britannique.

* * *

Aux ***Etats-Unis*** (1), moins encore qu'en Angleterre, il n'y a de limite nettement tracée entre les divers ordres d'enseignement.

L'enseignement secondaire y est donné dans deux catégories d'institutions. D'une part, des écoles publiques et gratuites, les « high schools », et des établissements privés généralement désignés sous le nom d'académies distribuent un enseignement qui correspond à la fois à celui des écoles primaires supérieures et à celui des classes de grammaire des lycées en France. D'autre part, les collèges auxquels les « high schools » et les Académies servent pour ainsi dire d'antichambre correspondent à peu près aux classes supérieures d'humanités et de philosophie, et conduisent en quatre années d'études leurs élèves au baccalauréat, dont ils confèrent eux-mêmes le grade. Ce n'est qu'à titre exceptionnel que certaines « high schools », les plus importantes, font également des bacheliers. La sanction ordinaire des études qui se font dans les « high schools » consiste dans certains diplômes spéciaux très appréciés de l'opinion.

Il existe un grand nombre de baccalauréats. Indépendamment du baccalauréat ès arts, qui correspond au baccalauréat classique

---

(1) **Rapport sur l'enseignement secondaire et sur l'enseignement supérieur aux Etats-Unis, présenté par M. Gabriel Compayré au nom de la délégation envoyée à l'Exposition de Chicago (1896).** — Baumeister, *Op. cit.*, p. 584 et suiv.

français, les collèges préparent aux baccalauréats ès sciences, ès lettres, en philosophie, ainsi qu'aux titres spéciaux de bachelier en agriculture, en mécanique, en chimie, en peinture, en architecture. etc.

Le baccalauréat est, dans les collèges américains, un examen tout intérieur. Pour entrer dans un collège, il faut subir un examen d'admission parfois très sévère. On s'y présente à seize ans. Les élèves des « high schools » y sont également admis s'ils possèdent les diplômes délivrés par ces institutions. Pendant les quatre années d'études, il y a des examens à la fin de chaque trimestre. Le baccalauréat est le dernier de ces examens ; il ne confère, à ceux qui le possèdent, aucune prérogative exclusive. Les Universités, même les plus sérieuses, ouvrent les portes de leurs écoles de droit et de médecine aux gradués des « high schools » comme aux bacheliers des collèges. On peut même être étudiant sans posséder aucun grade, à la condition de subir un examen d'entrée.

Pas plus que le système anglais, celui d'Amérique ne peut nous fournir un point de comparaison pratique.

* * *

En ***Allemagne*** (1), les études secondaires ont pour couronnement l'*Examen de maturité*, aussi appelé « examen de départ », *Abgangsprüfung*, ou « examen de ceux qui vont partir, « *Abiturientenprüfung*.

---

(1) *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, par Victor Cousin, directeur de l'Ecole normale, Paris 1834. — *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays d'Allemagne et particulièrement en Prusse*, par le même, 1831. — Michel Bréal, *Excursions pédagogiques*, p. 79 et 95. — Langlois, *Op. cit.*, p. 371. — Deltour, *De l'enseignement secondaire classique en Allemagne et en France*. — Gréard, *Rapport sur le baccalauréat*. — Schiller, " La réforme de l'enseignement secondaire en Prusse, en 1892 " ; *Revue internationale de l'enseignement* (1893). — " L'examen de maturité en Allemagne " *(L'ens. second.*, du 1er février 1896). — A. Pinloche, *L'enseignement secondaire en Allemagne*, Nelle. édit. contenant les plans d'études de 1901, p. 101 à 117 et 146. — Ch. Schweitzer. " L'ens. second. en Allemagne " *(Rev. universitaire, 1901)*. — *Encyclopédie* de Rein, art. " Abgangsprüfung ", t. I. — *A l'Enquête*, Dreyfus-Brisac, t. I, p. 506. — " Choses d'Allemagne " *(Ens. second.* 15 avril 1901). — W. Lexis, *Die Reform des höheren Schulwesens in Preussen* (1902), surtout III et IV (p. 39 et 61).

Comme on sait, l'enseignement secondaire est donné, en Allemagne, dans trois sortes d'établissements distincts : les *gymnases*, où l'on enseigne le grec et le latin, les sciences et les langues vivantes ; les « *réalgymnases* », dont le programme comporte le latin sans le grec, deux langues vivantes (français et anglais) et les sciences, enfin les « *oberrealschulen* », dont l'enseignement (langues vivantes et sciences) correspond à l'« enseignement moderne » français. Les études dans ces trois catégories d'établissements ont pour sanction l'examen de maturité.

On appelle ainsi, l'épreuve placée au bout des études secondaires, et qui correspond, jusqu'à un certain point, au baccalauréat français. Toutefois, il y a de profondes différences. Il ne s'agit pas, en Allemagne, de déclarer l'éducation close, mais d'annoncer le commencement d'une nouvelle période dans les études: l'élève est déclaré *mûr* pour l'Université; hormis l'université, ce certificat n'ouvre immédiatement aucune porte. Ne se présentent donc guère à l'examen de maturité que les jeunes gens qui se proposent d'étudier le droit, la médecine, les sciences, les lettres ou la théologie.

La différence capitale est qu'en France le diplôme est conféré par l'Etat, tandisqu'en Allemagne il est délivré par le gymnase ; accessoire en apparence cette différence entraîne toutes les autres.

Mode de l'examen. — La « maturité » allemande est un examen intérieur, c'est-à-dire qu'il a lieu au lycée même.

Programme; Conditions d'admission aux épreuves. — Maturité des gymnases : Programme des deux classes supérieures *(Unter- et Ober-Prima)*. (Arrêté du 6 janvier 1892). — Il faut avoir subi le dernier examen de passage et requérir l'autorisation du directeur de l'établissement et de la Comission d'examen (30 juin 1870; 5 mai 1890). Donc, trois mois avant, les élèves de *ober-prima* qui sont dans l'intention de se présenter, s'adressent à leur directeur pour y être autorisés. Celui-ci, disent les règlements, a le devoir de faire des représentations sérieuses aux élèves qui ne seraient pas suffisamment préparés : il doit aussi avertir les parents ou tuteurs, et appeler leur attention sur les inconvénients d'une canditature prématurée. Ces inconvénients ne

sont pas seulement de nature morale, car les règlements ne permettent pas de se présenter aux épreuves plus de deux fois. En tout cas, il faut que le candidat ait fait ses deux ans de *prima*. Or la limite d'âge *minima* pour entrer au gymase étant de dix ans, les candidats se trouvent généralement dans le cours de leur dix-neuvième année.

Maturité des progymnases : L'examen a lieu après le second semestre de la *secunda*. Le programme est celui de la IIª B.

Maturité des réalgymnases et des écoles réales supérieures : Programme de la *prima*.

Maturité des réalprogymnases : Après le 2e semestre de IIª. Programme d'entrée dans la IIª A. d'un réalgymnase. Epreuves écrites seulement.

Maturité des écoles réales *(Höhere Bürgerschulen)* : Programme de la Iª des écoles réales supérieures.

Epreuves. — L'examen comporte des épreuves écrites et des épreuves orales. Les épreuves écrites, très nombreuses, doivent être subies par tous les jeunes gens ; on dispense de l'examen oral ceux qui, ayant de bonnes notes de scolarité, ont obtenu la mention « suffisant » pour leurs travaux de l'année et pour leurs compositions écrites. Les autres peuvent êtres exemptés des parties de l'examen oral pour lesquelles ils ont eu, en classe, la mention « suffisant ».

L'examen porte sur les matières enseignées dans les deux dernières années d'études (1). Il y a des compensations établies, sauf pour les matières essentielles, ou l'insuffisance est éliminatoire.

Si des élèves croient avoir dépassé le niveau commun des connaissances exigibles, et si le directeur y donne son approbation, des travaux plus difficiles peuvent être demandés, et il en est fait mention sur leur diplôme.

Jury. — L'examen de maturité n'est pas public ; il a lieu au gymnase devant les professeurs de la classe dite « prima ».

---

(1) Voir dans Rein, (p. 10 et 12), une discussion très approfondie de l'opportunité et de la valeur pédagogique relative des diverses branches d'examen.

sous la présidence du représentant de l'Etat (Commissaire nommé par le Conseil scolaire provincial) et en présence du directeur de l'établissement. Le président du jury est armé d'un droit de « veto » dont il a bien rarement l'occasion de faire usage.

Les différentes compositions sont corrigées par le professeur de la classe ou par les maîtres spéciaux qui les remettent annotées au directeur. Après que tous les membres de la commission en ont pris connaissance, le directeur les remet entre les mains du commissaire du gouvernement. Il y joint tous les devoirs faits par les candidats et les notes trimestrielles obtenues par eux pendant les deux dernières années.

Préparation de l'examen. — Pourvue d'un programme guère moins étendu que celui du baccalauréat français, la maturité allemande doit pourtant moins inquiéter les élèves, car c'est leur professeur même qui les interroge, ou, s'il arrive au commissaire de prendre la parole et de poser une question (1) qui n'ait pas été abordée en classe, le professeur est là pour dire ce qui a été étudié et pour excuser le candidat. En général, on s'efforce de convaincre les élèves qu'ils n'ont pas besoin de se livrer à une préparation extraordinaire. Il faut éviter, disent les ordonnances même qui régissent la matière, (1882 et 1892) tout ce qui pourrait troubler le cours normal des études et tout ce qui pourrait faire croire aux élèves qu'ils ont besoin pendant le dernier semestre d'une préparation spéciale et d'un effort extraordinaire. (2). Le résultat de l'épreuve ne peut et ne doit que confirmer le jugement porté par les maîtres sur leurs élèves d'après leurs travaux ordinaires. On n'a égard qu'au savoir qui a été digéré et assimilé par les jeunes gens, et qui est devenu vraiment leur propriété intellectuelle. Une préparation de ce genre ne s'obtient point par un travail « tumultuaire » des derniers mois, encore moins par un amas de noms, de dates et de faits

---

(1) Cas très rare, dit Rein.

(2) Rönne, *Das Unterrichtswesen des preussischen Staates*, II, 262, 271. — Wiese, *Verordnungen u. Gesetze f. d. höheren Schulen in Preussen*, I, 211.

hâtivement entassés dans la mémoire ; elle est le fruit naturel et lentement mûri d'études bien faites.

Elèves de l'enseignement libre (« Extraneer »). — Afin d'assurer aux élèves de l'enseignement libre le bénéfice d'une telle sécurité, une ordonnance ministérielle prescrit aux examinateurs des gymnases, dans une intention bienveillante, de tenir compte de cette circonstance que les candidats étrangers à l'établissement ne sont pas intérrogés par leurs professeurs ordinaires. Ils sont admis à subir les épreuves de l'examen dans un des gymnases de l'Etat, et sont examinés à part [1]. Ils sont ordinairement peu nombreux, d'ailleurs, l'enseignement libre ayant peu d'importance en Allemagne, et certains établissements privés ayant reçu de l'Etat, sous le contrôle du commissaire du Gouvernement, le droit de délivrer le certificat intérieur.

Jugement. — Des précautions sont prises pour mettre les jugements au-dessus de toute suspicion. Le professeur chargé de donner les sujets de compositions en envoie un certain nombre au représentant du Gouvernement, qui choisit ceux qui lui plaisent et peut lui-même en désigner d'autres. Il a le droit d'assister à l'examen oral, mais il n'y intervient pas personnellement. C'est lui, enfin, qui préside la dernière séance, où l'on attribue les notes définitives. Dans le calcul de ces notes, on tient compte de celles que les élèves ont obtenues dans leurs deux dernières années scolaires pour un certain nombre de matières et les nouveaux règlements admettent le principe de la compensation d'un certain nombre de mauvaises notes par certaines autres meilleures [2].

L'examen est considéré comme subi avec succès, si l'appréciation générale de la Commission, *fondée à la fois sur l'examen*

---

(1) Ils ont à subir, sur certaines matières, des interrogations dont les autres candidats sont dispensés. Ces matières sont la littérature allemande, les éléments de la philosophie, le français, l'histoire naturelle et la physique. Les élèves du gymnase sont dispensés de répondre sur ces matières ; mais les examinateurs ont la faculté de consulter les notes obtenues par eux en classe pour ces branches d'enseignement.

(2) Rein (p. 7) recommande le système des compensations entre notes de branches différentes, comme donnant aux tendances individuelles une légitime liberté d'expansion.

et sur les notes de classe, ne se traduit, dans aucune matière obligatoire, par la note « insuffisant ».

On délibère alors sur l'admission définitive, pour laquelle l'impression totale produite par le candidat doit être d'une importance dominante. Si certains membres, devant la délibération ou la votation, trouvent que l'avis ou le suffrage d'un collègue est mieux motivé que celui qu'ils ont émis, ils peuvent revenir sur leur vote et en donner un autre qui est définitif. Il est à supposer, dit un règlement, que l'opinion des maîtres du gymnase est fixée déjà sur la maturité de chaque élève avant qu'on ne procède à l'examen. Il n'y aura donc en général pas de discussion là-dessus en présence du commissaire, et l'examen ne doit avoir d'autre objet que de justifier devant lui le jugement déjà porté [1]. Cependant l'examen pourra servir, en ce qui concerne quelques élèves, à résoudre certains doutes encore existants chez les professeurs ; il aura aussi cet effet de leur montrer plus clairement jusqu'à quel point le gymnase a rempli sa tâche.

Ajournement. — Lorsqu'un élève est refusé, la commission détermine après quel délai il pourra tenter une nouvelle épreuve. On a déjà vu que le droit de se présenter à l'examen de maturité est limité à deux fois. Sauf les cas de dispense, il faut revenir devant les mêmes juges. Si la commission est convaincue que le candidat n'est pas en mesure de réparer un premier échec, elle a l'obligation de l'en avertir, et elle doit l'engager d'une façon pressante à faire choix d'une carrière où les études d'université ne soient pas nécessaires. Les candidat ajournés reçoivent un « certificat de sortie » attestant leur échec à l'examen.

Comité de surveillance. — Une fois les épreuves terminées, tous les documents qui s'y rapportent sont transmis à un comité supérieur, siégeant au chef-lieu de la province, et qui a pour mission de veiller à ce que le niveau des études ne s'abaisse pas. Ce Comité, après avoir pris connaissance du dossier, le retourne avec ses observations au directeur du gymnase.

(1) Ce jugement est consigné par écrit et remis d'avance au commissaire. Pour le détail de son libellé, voir Rein (*loc. cit.*, p. 9).

Le diplôme. — Sur le certificat de maturité, on ne se contente pas d'inscrire que le candidat a été admis avec telle ou telle note; le certificat doit contenir le jugement que le directeur du gymnase, d'après le travail et la conduite des dernières années, porte sur le caractère, le savoir et les aptitudes de l'élève.

La remise du diplôme a lieu le dernier jour de l'année scolaire et en présence de tous les écoliers : c'est une sorte de fête pour la maison. Le *programme* imprimé que publie tous les ans chaque gymnase, donne les noms des jeunes gens qui ont quitté la maison avec le certificat de maturité, et indique à quelles études il se destinent.

Promotion (*Versetzung*). — On devine que les directeurs ne se soucient point de faire défiler devant le représentant du gouvernement une série de candidats médiocres : aussi prennent-ils fort au sérieux le droit qu'ils ont de déconseiller l'examen aux élèves mal préparés; mais on trouve plus sûr d'arrêter dès les plus basses classes ceux qui ne paraissent pas en état de profiter des études secondaires Ce mode de faire, un peu rigoureux, peut-être, ne date pas d'hier, car nous le trouvons déjà prescrit dans le Code prussien de 1794, où il est dit textuellement : « Les jeunes gens « qui n'ont pas d'aptitudes suffisantes pour les études secondaires « doivent en être détournés le plus tôt possible, et leurs parents « prévenus, afin qu'ils puissent les diriger en temps utile vers une autre carrière profitable. » (2e partie, titre XII, § 62.) La même idée est exprimée dans les instructions accompagnant le plan d'études bavarois de 1891 : « L'accroissement démesuré « de la population des établissements d'enseignement secon- « daire entrainant des charges importantes et de plus en plus « lourdes pour l'Etat, il est recommandé d'écarter le plus pos- « sible des études tous les éléments mauvais ou insuffisants, « et de favoriser au contraire par tous les moyens les bons élèves. « On usera donc de la plus grande sévérité dans les examens « pour la première admission au Gymnase, et l'on s'opposera « impitoyablement au passage dans les classes supérieures d'élè- « ves insuffisants. Les sujets ainsi écartés pourront donc embras- « ser encore à temps une autre carrière. »

En effet, l'organisation de la maturité est complètée par des prescriptions rigoureuses relatives aux promotions. C'est l'assemblée des professeurs qui décide du passage de chaque élève dans la classe supérieure. Aucun élève ne peut être promu s'il n'a satisfait pleinement aux conditions de la classe précédente. En cas de lacunes partielles dans son instruction, le passage ne lui est accordé que s'il est jugé réellement capable de profiter du nouvel enseignement et de réparer facilement ses lacunes.

Il appartient au directeur de procéder, s'il y a lieu, à des examens de passage, surtout pour les parties reconnues insuffisantes. Dans ce cas, l'épreuve a lieu devant les professeurs de l'établissement, sous le contrôle du directeur. Un premier échec oblige l'élève à recommencer la classe ; un second entrainerait le renvoi du gymnase.

Exceptionnellement, l'assemblée des professeurs peut autoriser un élève dont la bonne volonté lui paraît évidente, à se mettre, pendant les vacances, en mesure d'être promu à la rentrée [1].

Sanctions. — Les sanctions données au diplôme de maturité sont les mêmes dans tous les Etats allemands et reconnues équivalentes de l'un à l'autre. L'*Ordre impérial* du 26 novembre 1900 (1re conclusion) prescrit que les sanctions seront dorénavant basées sur ce principe que les trois ordres d'établissements secondaires: gymnases, réalgymnases et écoles réales supérieures, doivent être considérés comme égaux en valeur pour la culture générale de l'esprit et qu'il n'y a lieu de la compléter que dans la mesure où certaines branches d'études, certaines carrières, nécessitent des connaissances préparatoires spéciales, que tous les établissements ne peuvent pas donner ou donner au même degré. Les sanctions des établissements d'enseignement *réals* devront donc être étendues conformément à ce principe.

C'est, comme en France, la notion de l'*égalité des sanctions*, seule compatible, à mon avis, avec la conception rationnelle de l'enseignement secondaire. Le triomphe de cette idée, chez nos

---

(1) L'examen de 6e année (*Abschlussprüfung*), créé en 1892, fut supprimé par arrêté du 20 décembre 1900.

deux grands voisins, constitue un progrès notable de la pédagogie européenne.

Examens complémentaires. — Comme le rescrit impérial le dit fort bien, la culture générale, puisée à l'une quelconque des sources capables de la donner, peut et doit, sans que le principe de son équivalence soit aucunement lésé, être complétée, en vue des carrières spéciales, par certaines connaissances préparatoires, également spéciales. D'où l'institution des examens complémentaires qui, en Allemagne, sont les suivants :

Pour les porteurs du certificat de maturité d'un *réalgymnase* ou d'une *école réale supérieure*, qui veulent avoir accès à toutes les facultés des universités, un examen de latin et de grec au niveau des élèves sortant de la Iª d'un gymnase classique.

Pour les porteurs du « Certificat » (non maturité) des *écoles réales supérieures*, un examen de latin seulement, en vue des carrières d'ailleurs accessibles avec ce diplome inférieur.

Examen spéciaux (Ex. de carrière). — Examen de 7e année, *Reifeprüfung für Prima :* Epreuves écrites et orales correspondant au programme d'entrée en Iª. Cet examen conduit aux carrières de géomètre, d'arpenteur, de dentiste, de vétérinaire civil et militaire, d'aspirant officier (1889), qu'il ait été subi dans un gymnase ou dans un réalgymnase, peu importe.

Pour le *volontariat d'un an*, l'arrêté du 26 février 1901 demande seulement une année de IIª avec de bonnes notes de classe.

* * *

Pour les autres pays, résumons à grands traits et par rubriques : (1)

(1) Pour l'Autriche : Baumeister, *Op. cit.*, I, 2, p. 301 et 303. — Pour la Hongrie : E. Rochelle, " L'ens. second. en Hongrie " (*Rev. univ.*, 15 nov. 1897) ; Baumeister, 360. — Pour la Russie : *Rev. intern. de l'ens.*, 1897, Chronique, p. 481 : Baumeister, 580. — Pour le Luxembourg : Baumeister, 487. — Pour l'Italie : Gréard, *Rapp. sur le Bac. :* Herzen, *Educateur*, 15 févr. 1890. — Pour la Grèce : Baumeister, 689. — Pour l'Espagne : P. Melon, " L'ens. supér. en Espagne " (*Rev. intern. de l'ens.*, 1897) ; Baumeister, 734. — Pour le Portugal : *Rev. internat. de l'ens.*, 1897 ; Baumeister 519. — Pour la Hollande : Van der Es, " Les études dans les gymnases de Hollande " (*Rev. int. de l'ens.*, 1892) ; Baumeister, 651, 656, 657 ; Communication obligeante de M. le Dr. Daniels, Prof. à l'Univ. de Fribourg. — Pour le Danemark : Baumeister, 382, 393 - 395. — Pour la Norvège : Baumeister, 112. — Pour la Suède : Baumeister, 713, 714, 715.

L'examen terminal

En ***Autriche,*** le certificat de « maturité » ouvre l'accès de l'enseignement supérieur. Il s'obtient par un examen intérieur, écrit et oral. Les bons élèves sont dispensés d'une partie de l'épreuve orale. — Même système en ***Hongrie.*** — En ***Russie,*** la maturité comprend aussi des épreuves écrites et d'autres, orale. — Dans le Grand-Duché de ***Luxembourg,*** la « Commission d'examen » accorde, dans certains cas, une dispense partielle ou même totale de l'épreuve orale. En ***Italie,*** le baccalauréat, dit « licenza liceale », est également un examen intérieur. — En ***Grèce,*** la maturité est en somme l'examen terminal de la dernière classe du gymnase ; les épreuves ne portent que sur le programme de cette année-là. — En ***Espagne,*** le « baccalauréat » se passait naguère à l'université, aujourd'hui au lycée. Les épreuves, uniquement orales, portent sur 4 — 6 branches. — En ***Portugal,*** l'examen de « maturité », jadis en vigueur, a été supprimé.

Examens de divers types

Au ***Danemark,*** il y a une maturité de l'ordre « philologique », avec latin et grec, et une autre, de l'ordre « mathématique ». — En ***Norvège,*** l'épreuve comprend deux degrés : l'inférieur porte le nom de « maturité des écoles moyennes », le supérieur, l' « examen artium », est l'examen terminal des gymnases ; il comporte un type classique et un type réal. — En ***Suède,*** deux « lignées », la lignée latine et la lignée réale. — En ***Hollande,*** les écoles réales décernent un « certificat de départ », les gymnases un diplôme de « maturité », l'un comme l'autre après un examen intérieur.

Examens de passage

En ***Italie,*** il y a des examens très réguliers d'admission, de promotion et de sortie. Leur ensemble aboutit au « diplôme d'études classiques ». — En ***Autriche,*** aussi, le passage (*Versetzung*) est réglé sévèrement. La promotion suppose un bon travail pendant l'année et, en outre, un examen de passage, écrit

et oral. — En ***Russie :*** Examens d'entrée et examens de passage, annuels et publics. — ***Danemark :*** examen pour passer de IVe en V^e^. — ***Norvège :*** examens de passage après chaque année, surtout après la Ve de l'Ecole moyenne et la IIe du gymnase. — ***Suède :*** examens au commencement de l'année scolaire, pour les élèves dont la moyenne était trop faible, à la fin de la classe précédente. Les autres passent d'emblée. — ***Hollande :*** examens de promotion annuels, dans les Ecoles réales ; examens d'entrée et de passage, dans les gymnases. — ***Luxembourg :*** la promotion est décidée par le collège des maîtres de chaque classe, sous la présidence du directeur. Examen à la sortie de la IVe du gymnases et de l'Ecole industrielle. — ***Portugal :*** examens d'entrée, de passage et de sortie. — ***Espagne :*** les cours durent cinq ans, ; il y a un examen à la fin de chaque année et il faut les avoir subis tous, pour pouvoir se présenter au baccalauréat. — ***Grèce :*** Il y a, dans chaque classe, deux examens par an ; l'un à la fin du semestre d'hiver, l'autre à la fin de l'année.

Examens spéciaux. — Examens de carrière

Danemark : Le « Realexamen » donne droit aux examens d'admission à l'Ecole polytechnique, à l'Ecole forestière, à l'Ecole d'agriculture ; à l' « examen inférieur » des juristes, à celui du génie nautique, à certains examens militaires de degré inférieur, à ceux de dentiste et de pharmacien ; enfin à ceux des employés de l'administration des chemins de fer et de celle des postes. Il est de plus en plus demandé pour d'autres carrières encore. — En ***Portugal,*** on a le système des examens complémentaires, sur des matières spéciales, pour l'entrée dans plusieurs carrières.

Certificat d'études

En ***Autriche :*** certificats semestriels ; celui du second semestre de chaque année établit l'aptitude à la promotion.

Jurys

Autriche : Pour les examens de passage, les maitres et le directeur de l'établissement. — Pour la maturité, les maitres, présidé par l' « inspecteur scolaire » ou un délégué, envoyé à sa

place par le « Conseil des Ecoles ». C'est un professeur d'université ou de l'Ecole polytechnique; quelquefois un directeurs d'établissement secondaire. — ***Hongrie :*** Les professeurs de la classe la plus élevée (8e), présidés par l' « Inspecteur recteur » du cercle scolaire, ou un délégué du Ministre. — ***Italie :*** Une « Commission d'examen » composée des maîtres, du proviseur et d'un commissaire du gouvernement. De même, dans les établissements libres « assimilés » (Istituti pareggiati). — ***Hollande***: Pour l'examen de sortie des écoles réales, une commission formée de directeurs et de maîtres d'écoles réales. Pour la maturité des gymnases, les maîtres plus des commissaires du gouvernement, soit l'inspecteur des gymnases et des professeurs d'université. — ***Luxembourg***: Pour l'examen de passage, une commission présidée par un commissaire du gouvernement (*Règl.* du 19 juillet 1893). Pour la maturité, de même (*Règl.* du 9 juin 1894). — ***Danemark***: « L'inspection », organisme composé, pour les gymnases et réalgymnases, de trois professeurs d'université (un philologue classique, un historien des littératures modernes et un mathématicien ou naturaliste), pour les écoles réales, d'un inspecteur, fonctionne comme jury. Le professeur de la branche examinée interroge. Le jugement est porté par lui, un deuxième maître de l'école et un membre de « l'inspection. » — ***Norvège***: Aux examens de passage, les maîtres eux-mêmes; à l'examen de maturité, les maîtres, plus un ou deux « censeurs « nommés par l'autorité supérieure, à l' « examen artium », une « inspection » composée de cinq membres, plus les maîtres. — ***Suède***: A la maturité, deux ou trois commissaires du ministère, dits « censeurs », qui sont des professeurs d'université ou des ecclésiastiques. Les maîtres ont voix au chapitre. — ***Grèce***: Les maitres seuls.

Ajournement. Admissibilité prolongée. Réparation

Autriche: Après échec à l'examen de passage, nouvel examen à la fin des vacances. Pour la maturité, une seconde session, en automne. — ***Hongrie***: Deux échecs à la maturité entrainent le rejet définitif. — ***Italie***: « Examen de réparation », portant seulement sur la partie trouvée trop faible à la « maturité ». Il a lieu trois ou six mois après.

Sanctions

Autriche : La maturité des *gymnases* ouvre d'emblée les Universités, l'Académie militaire, l'Ecole supérieure d'agriculture, les Ecoles des mines, l'Académie de commerce, les Ecoles normales (entrée en 4e année), la carrière pharmaceutique et le volontariat d'un an ; moyennant un examen complémentaire de sciences, l'Ecole polytechnique et celle du génie maritime. La maturité des *écoles réales* ouvre les mêmes portes et, moyennant un examen complémentaire de lettres, passé dans un gymnase, elle donne aussi accès aux universités. — ***Russie*** : La maturité n'est pas nécessaire pour l'immatriculation universitaire ; les bons élèves des gymnases y sont admis sans autre. — ***Hollande*** : Le certificat de sortie des *écoles réales* donne accès aux examens d'état des ingénieurs, des architectes et des technologues ; à l'Ecole du service colonial, à l'Ecole militaire, et au doctorat en médecine, moyennant un examen complémentaire de latin et de grec. La maturité des *gymnases* ouvre les Universités. — Au ***Luxembourg,*** la maturité est exigée pour les places de l'Etat. — En ***Espagne,*** le baccalauréat est requis pour l'immatriculation à l'Université. Pour étudier le droit et la médecine, il faut, en outre, subir un examen préalable sur certaines branches enseignées à la faculté des lettres ou à celle des sciences. — En ***Grèce*** ; la maturité des *gymnases* donne droit aux études universitaires, mais non aux carrières de l'Etat. La maturité du *réalgymnase* ouvre les facultés de médecine et des sciences et, moyennant un examen de latin, les autres facultés aussi. — En ***Suède,*** la maturité *latine* conduit à l'université et, moyennant une épreuve en mathématiques, au polytechnicum. Ce dernier s'ouvre d'emblée devant la maturité *réale*. — ***Norvège*** : La « maturité des *écoles moyennes* » est requise pour être admis à l' « examen artium » ; pour entrer dans un gymnase ; pour devenir commis-pharmacien ; pour l'entrée à l'école de la marine militaire, aux écoles techniques de Christiania et de Drontheim, et au gymnase commercial ; pour les services des postes et des télégraphes et pour l'examen de dentiste. *L'examen artium* ouvre d'une manière générale, les Universités et l'Ecole militaire :

L'examen artium *réal*, complété par une épreuve en latin et en grec, est valable pour la théologie et les lettres ; complété en latin seulement, il vaut pour la médecine. L'examen artium *littéraire* doit être complété en mathémathiques, en sciences naturelles et en dessin, pour l'Ecole militaire. — ***Danemark*** : L' « Abitura » *littéraire* ouvre toutes les facultés de l'Université ; l' « Abitura » *scientifique* conduit à l'Ecole polytechnique et aussi à l'Université ; cependant pour le droit et la théologie, il faut un examen complémentaire de latin et de grec.

En somme, le principe de l'*équivalence* entre la maturité littéraire et la scientifique est admis, sous la seule réserve d'un complément de nature professionnelle, dans la plupart des pays d'Europe.

* * *

En ***Suisse*** (1), l'enseignement secondaire appartient aux Cantons; l'autorité fédérale (Département de l'Intérieur) n'y intervient qu'indirectement :

1. — Elle établit le programme et règle le mode des examens de maturité exigés des futurs médecins, dentistes, pharmaciens et vétérinaires. Elle détermine les établissements cantonaux d'enseignement secondaire dont le baccalauréat ou la maturité seront considérés comme valables pour l'entrée dans ces carrières (2). Un organisme spécial, la *Commission fédérale de maturité*, veille à ce que ces établissements se maintiennent au niveau des exigences imposées par le programme fédéral ; il institue des examens pour les candidats qui ne sortent pas de l'une de ces écoles; il donne son préavis sur l'équivalence des maturités étrangères.

(1) Grob, *Statistik über das Unterrichtswesen in der Schweiz, im Jahre 1881* (Etablie par ordre du Dép. féd. de l'Intérieur). — Grob et Huber, *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz*, 1887 — 1892. — Hunziker, *Das schweizerische Schulwesen* (Par ordre du Dép. féd. de l'Intérieur), 1893. — Dr. G. Finsler, Recteur à Berne, *Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz*, 1893. — Le même, art. " Suisse ", dans le *Handbuch* de Baumeister, I, 2, p. 366 (1897). — *La Suisse universitaire*, passim. — Les *Programmes* et *Règlements* de la Maturité fédérale et des Etablissements cantonaux ; les conditions d'admission à l'Ecole polytechnique et d'immatriculation aux Universités cantonales ; la *Constitution fédérale* du 29 mai 1874, art. 33 ; la *Loi fédérale sur l'exercice des professions médicales*, du 19 décembre 1877 ; etc.

(2) *Liste* du 21 août 1889.

2. — Le *Conseil scolaire suisse*, plus généralement désigné en français sous le nom de « Conseil de l'Ecole polytechnique fédérale », exerce sa surveillance sur l'Ecole polytechnique de la Confédération, établie à Zurich, et, par le fait, sur les écoles réales ou « industrielles » qui ont passé avec le Polytechnicum un « concordat » par lequel leur maturité donne accès de plein droit aux différentes sections (Ecoles spéciales complètes) de cet établissement supérieur.

Ces deux formes de réglementation fédérale introduisent une certaine unité dans l'enseignement cantonal : le programme de la maturité médicale servant de norme aux gymnases, les conditions d'admissibilité au Polytechnicum réagissant sur les écoles réales.

I. — *Maturité fédérale* (1)

Règlement pour les examens fédéraux de maturité des candidats en médecine. (Extraits)
(Du 1er juillet 1891)

Admission. — ART. 1er. La commission fédérale de maturité organise des examens spéciaux pour les candidats médecins, dentistes et vétérinaires qui ont l'intention de subir plus tard l'examen fédéral de médecine et qui ne possèdent pas de certificat de maturité valables dans le sens des prescriptions existantes. D'après le résultat de ces épreuves, cette commission délivre aux futurs médecins, dentistes et pharmaciens des certificats de maturité valides pour l'admission aux examens ultérieurs (2).

---

(1) *Règlement pour les examens fédéraux de médecine*, du 19 mars 1888. — *Arrêté du conseil fédéral* du 18 mars 1891. — *Règlement pour les examens fédéraux de maturité des candidats en médecine*, du 1 juillet 1891. — *Arrêté du conseil fédéral concernant une modification partielle et un complément au règlement pour les examens fédéraux de médecine*, du 19 mars 1888 (25 janvier 1889). — *Appendice au règlement pour les examens fédéraux de médecine, du 19 mars 1888 ; Programmes de maturité.* — Ces dispositions légales ont été maintenues en vigueur, à titre provisoire, par arrêté fédéral du 26 octobre 1909. — Communications obligeantes de M. le Prof. Dr. Geiser, président de la Commission fédérale de maturité, et de M. le Prof. Dr. F. A. Forel, membre de cette Commission,

(2) *Disposition complémentaire.* — Les candidats qui, avant la fin des classes, quittent un gymnase préparant aux études universitaires, ne seront admis à se présenter aux examens fédéraux de maturité qu'à l'expiration du temps qui leur eût été nécessaire pour achever leurs études dans ce gymnase.

Art. 2. Ces examens ont lieu au printemps et en automne avant l'ouverture des semestres d'été et d'hiver des universités suisses.

Art. 4. Le candidat doit joindre à sa demande: 3° des certificats, aussi complets que possible, sur ses études antérieures (attestations des examens subis par le candidat dans les écoles qu'il a fréquentées, etc.).

Art. 5. L'examen de ces pièces sert de base pour déterminer si le candidat peut être admis à l'examen.

L'examen. — Art. 7. L'examen porte, dans l'ensemble du programme fédéral de maturité I pour les médecins, dentistes et pharmaciens, sur les branches suivantes:

1° langue maternelle ; 2° une deuxième langue nationale suisse; 3° latin; 4° grec, ou une troisième langue nationale suisse, ou anglais; 5° histoire et géographie politique; 6° mathématiques; 7° physique et géographie physique ;. 8° chimie ; 9° histoire naturelle.

Art. 8. Dans les branches 1, 2, 3, 4, 6 (article 7), les épreuves sont écrites et orales ; dans les autres branches, elles sont orales seulement. Les examens oraux sont publics, autant que les circonstances le permettent.

Jugement. — Art. 10. Les examens terminés, les examinateurs se réunissent, sous la présidence d'un membre de la commission de maturité, pour arrêter les propositions à faire à cette commission relativement à la délivrance ou au refus du certificat de maturité.

Art. 11. Le candidat ayant une ou plusieurs notes 1 ne peut obtenir le diplôme. Il en est de même, lorsque la moyenne des notes est infiérieure à 3,5.

Réparation. — Art. 12. Le candidat qui a échoué peut se faire inscrire pour un nouvel examen. Dans ce cas, il sera dispensé des épreuves dans les branches où il aura obtenu au moins la note 5. Les notes du premier examen concernant ces dernières branches seront jointes à celles du second pour établir le résultat général.

Un candidat ayant échoué deux fois ne peut se présenter une troisième fois aux épreuves.

Examens complémentaires. — Art. 13 Les dispositions qui précèdent s'appliquent également aux examens complémentaires prévus au règlement pour les examens fédéraux de médecine (appendice), de même qu'aux certificats qui s'y rattachent.

Admission aux écoles vétérinaires. — Art. 14. Un membre de la commission de maturité dirige, dans les écoles vétérinaires, les examens d'admission, qui doivent compter comme examens de maturité pour les candidats de l'art vétérinaire. Le programme fédéral de maturité II pour les candidats de l'art vétérinaire et les dispositions générales du présent règlement font règle pour ces examens [1].

Appendice au règlement pour les examens fédéraux de médecine, du 19 mars 1888.

(Extraits)

Programmes de maturité

I. Pour les médecins, dentistes et pharmaciens

Pour être admis à subir l'examen de sciences naturelles ou l'examen de commis-pharmacien (en vertu des articles 41, 56, 64 et 72 du présent règlement), les candidats doivent justifier de leur maturité dans les branches suivantes :

Langues : latin, grec, langue maternelle, une deuxième langue nationale suisse. Le grec peut être remplacé par une troisième langue nationale suisse, ou par l'anglais. *Histoire* ancienne, médiévale, moderne. *Géographie* physique et politique. *Mathématiques* : algèbre et géométrie. *Sciences naturelles :* histoire naturelle (zoologie, anatomie humaine, botanique, minéralogie), physique et chimie.

II. Pour les vétérinaires

Les candidats vétérinaires, pour être admis à subir l'examen de sciences naturelles (en vertu de l'article 73 du présent

(1) *Disposition complémentaire.* — Les vétérinaires son soumis aux mêmes conditions de maturité que les candidats aux autres études médicales.

règlement) devront justifier, en ce qui concerne leurs études préparatoires, des connaissances suivantes:

Langues: langue maternelle, une deuxième langue nationale suisse, latin. *Histoire* moderne et suisse. *Géographie* physique et politique. *Mathématiques*: arithmétique, algèbre et géométrie. *Sciences naturelles*: physique et chimie. *Histoire naturelle*: botanique et zoologie.

Dispositions d'exécution

(Extraits)

Chiffre 1. (*Ainsi modifié par arrêté fédéral du 25 janvier 1889*). Pour prouver qu'il possède la maturité exigée, le candidat doit produire un certificat basé sur le résultat d'un examen de maturité. Cet examen peut avoir lieu à la fin d'un cours sur une branche pour la maturité, mais, toutefois, pas plus tôt que pendant le courant des trois dernières années précédant la clôture de l'ensemble des études du gymnase et sous la réserve que la classe dans laquelle les études sur une branche ont été terminées satisfasse complètement aux conditions exigées par le programme de maturité existant, pour la branche en question. Ce certificat doit être délivré par l'une des autorités suisses dirigeant l'instruction publique et contresigné par elle. Il doit comprendre toutes les branches énumérées dans le programme de maturité.

Equivalence. — 2. Les élèves des écoles industrielles (ou réales) supérieures, porteurs d'un certificat d'examen de sortie les autorisant, en vertu d'une convention, à entrer à l'école polytechnique fédérale, peuvent être admis à se présenter aux examens médicaux, pourvu qu'ils justifient en outre des connaissances exigées à la lettre A (langues) du programme de maturité pour les médecins, les dentistes et les pharmaciens [1].

Certificats étrangers. — 5. Les certificats de maturité délivrés à la suite d'examens subis devant une autorité étrangère peuvent dans certains cas remplacer le certificat mentionné au chiffre 1.

1) *Disposition complémentaire.* L'examen de latin, qui complète, pour l'admission aux examens fédéraux de médecine, le certificat d'admission à l'Ecole polytechnique fédérale, doit être subi devant une Commission cantonale, dans le Canton qui a délivré le certificat.

Cela dépend de la façon dont le certificat est conçu, de quelle école il provient et quelle est la pratique observée dans l'état en question relativement à l'admission des certificats suisses de maturité. C'est au comité directeur, en dernière instance au département fédéral de l'intérieur, à décider de l'acceptation de ces certificats.

Liste des écoles suisses, dont les certificats de sortie, soit de « maturité », devront valoir comme preuve de maturité pour les médecins, les dentistes, les pharmaciens et les candidats vétérinaires (Du Dép. féd. de l'Intérieur, 21 août 1889).

1. Médecins, Dentistes et Pharmaciens

(Preuve de maturité complète)

« Kantonsschule » de Zurich (Gymnase). — « Städtisches Gymnasium » de Winterthour (sect. littéraire). — Gymnase de Berne (sect. littéraire). — Ecole cantonale de Porrentruy (sect. littéraire). — Gymnase de Berthoud (sect. litt.). — « Kantonsschule » de Lucerne (lycée). — Gymnase de Zoug. — Ecole cantonale de Soleure (gymnase). — Gymnase littéraire de Bâle. — Gymnase de Schafthouse (sect. litt.). — « Kantonsschulen » de Saint-Gall (gymnase), Coire (sect. litt.), Aarau (gymnase), Frauenfeld (gymnase). — « Lycée cantonal » de Lugano (cours philosophique). — Collège Mariahilf, à Schwyz, et collège des Bénédictins, Maria-Einsiedeln, à Einsiedeln (l'examen doit être subi devant le conseil des études du Canton de Schwyz). — Gymnase de Sarnen. — Gymnase de Sion (lycée cantonal). — Gymnase de Neuchâtel. — Gymnase classique de Lausanne. — Collège St. Michel, Fribourg (gymnase et sect. académique). — Gymnase cantonal de Genève (sect. class. et sect. réale).

(Maturité partielle, à compléter par un examen de langues)

Ecoles réales de Zurich, Winterthour, Berne, Berthoud, Porrentruy, Lucerne, Soleure, Bâle, Schafthouse, Saint-Gall, Coire, Aarau, Frauenfeld, Lugano, Fribourg, Lausanne, Neuchâtel, Genève.

II. — Admission à l'Ecole polytechnique suisse [1]

Extraits du Règlement.

Admission. — Art. 1. On devra joindre à la demande d'admission les pièces suivantes :

2° un certificat de capacité (art. 2), ou des certificats aussi complets que possible sur ses études antérieures.

Sur le vu de ces pièces et sur la proposition du directeur, le président du conseil de l'école décide de l'admission immédiate du candidat ou de son admissibilité à l'examen.

Art. 2. Les certificats de capacité des écoles préparatoires suisses (écoles industrielles et gymnases) qui ont passé, dans ce but, une convention avec le conseil de l'école polytechnique fédérale, donnent le droit d'entrer dans la première année de toutes les divisions spéciales. Il en est de même des certificats d'écoles étrangères reconnus équivalents par le président du conseil de l'école et le directeur réunis.

Equivalence. — Le conseil de l'école, sur la proposition de la commission d'examens, déterminera les principes qui doivent servir de base au président et au directeur dans leur appréciation des certificats d'écoles étrangères.

Examen d'admission. — Art. 3. Un examen d'admission a lieu immédiatement avant le commencement de l'année scolaire pour les cadidats qui n'ont pas de certificats de capacité reconnus valables. On n'admettra pas à cet examen les candidats qui sortent d'une école préparatoire suisse ayant passé une convention avec l'école polytechnique fédérale, s'ils n'ont pas subi avec succès leur examen de capacité.

Les candidats qui n'ont pas complètement terminé leurs études dans une des écoles suisses susnommées ne pourront, sauf en cas d'âge trop avancé, subir leur examen d'admission avant le terme fixé pour la fin de leurs études dans ces établissements.

---

(1) *Règlement pour l'admission des élèves et des auditeurs à l'Ecole polytechnique fédérale* (du 24 novembre 1881) approuvé par Arrêté fédéral du 6 décembre 1881.

Art. 4. L'examen d'admission est divisé en deux parties : la première se rapportant à la culture générale, la seconde aux connaissances spéciales en mathématiques, en physique et en chimie.

L'examen relatif à la culture générale précède l'autre, afin de permettre aux examinateurs de chaque partie d'assister à tous les deux.

Art. 5. — Une dispense partielle des examens d'admission peut être accordée aux candidats qui présentent des certificats de capacité d'écoles préparatoires non reconnus équivalents (écoles industrielles ou gymnases). L'examen est alors restreint aux branches indiquées dans les articles 12, I, 1, 2 et 3, et, pour le reste, aux branches dans lesquelles ces certificats ne prouvent pas un fonds de connaissances suffisantes. Une dispense totale pourra être accordée aux candidats d'âge mûr qui ont fait avec succès des travaux pratiques dans ces différentes branches.

Les candidats qui se destinent à la carrière pharmaceutique doivent, conformément aux prescriptions du règlement fédéral pour les études médicales, du 2 juillet 1880 (§ 53), légitimer leur préparation antérieure, soit par des certificats de sortie d'école ou des témoignages de capacité, soit par un diplôme fédéral d'aide-pharmacien. Pour les étrangers, la présentation d'un diplôme équivalent est exigée.

Les candidats qui se présenteront pour être admis dans la section d'agriculture seront exemptés de l'examen, s'ils fournissent des certificats satisfaisants de bonnes écoles préparatoires (y compris les écoles d'agriculture), ou des certificats suffisants d'études dans des établissements agronomiques supérieurs, et si enfin ils se sont occupés pendant longtemps d'agriculture pratique.

Jury. — Art. 7. Une commission d'examens dirige toutes les opérations relatives à l'examen des candidats et décide de leur admission.

Elle est composée :

a) du président et d'un membre, au moins, du conseil de l'école ;

b) du directeur de l'école ;

c) des présidents de toutes les sections ;

d) des examinateurs choisis pour deux ans, par le conseil d'école, dans le personnel enseignant de l'école polytechnique fédérale.

Le président du conseil de l'école préside la commission d'examens et prend comme tel les mesures nécessaires.

Jugement. — Art. 9. L'examen terminé, MM. les examinateurs se réunissent avec les membres de la commission désignés dans l'article 7, *a*, *b*, *c*, afin de prononcer sur l'admission des candidats, et cela d'après les notes qu'ils ont obtenues. Dans les cas douteux, on peut prendre en considération les certificats produits par les candidats.

Art. 10. Lorsqu'il a été prononcé sur les admissions, le directeur proclame les noms des candidats nouvellement admis dans une réunion des professeurs et des élèves.

Art. 11. Si, par exception, des examens d'admission avaient lieu au commencement du semestre d'été, les candidats auraient à fournir la preuve que, au point de vue de leur culture générale et de leur culture scientifique spéciale, ils sont au même degré de développement que les élèves de l'année d'études dans laquelle ils veulent entrer.

Programme de l'examen. — Art. 12 ; 1. Le candidat devra prouver, dans une composition faite à huis clos, qu'il est capable de traiter correctement un sujet tiré du domaine de ses connaissances, au point de vue de l'orthographe, du style et de la logique. Il pourra se servir pour cela de l'allemand, du français, de l'italien ou de l'anglais.

3. Il aura également à subir un examen oral d'histoire des littératures, d'histoire politique et de sciences naturelles et cela dans les limites suivantes :

a. dans l'histoire des littératures : connaissance des principales productious classiques de la littérature allemande, française, italienne ou anglaise, et, si le candidat le préfère, de la littérature de l'antiquité classique.

Liste des Ecoles réales suisses dont les certificats de maturité donnent accès à l'Ecole polytechnique fédérale.

Berne (gymnase et école réale). — Berthoud. — Porrentruy. — Lucerne. — Soleure. — Schaffhouse. — Coire. — Frauenfeld. — Zurich. — Winterthur. — Bâle. — Saint-Gall. — Aarau. — Lugano. — Neuchâtel. — Lausanne. — Fribourg. — Genève.

III. — Règlement pour l'examen des candidats à l'état ecclésiastique, dans les Cantons concordataires de Zurich, Argovie, Appenzell A.-Rh., Thurgovie, Glaris, Schaffouse, Saint-Gall, Bâle-Ville et Bâle-Campagne (Du 26 octobre 1875). *Extraits.*

§ 4. En s'annonçant pour l'examen propédeutique, les candidats doivent remettre :

2. un certificat de maturité, soit certificat de sortie, émanant d'une autorité gymnasiale ou d'une commission universitaire, et permettant de juger des résultats de l'examen de maturité dans chaque branche. (A défaut de ce certificat, le candidat doit subir un « examen philologique », § 10).

En s'annonçant pour l'examen théologique, les candidats doivent remettre :

2. le certificat de maturité indiqué ci-dessus.

IV. — Maturités cantonales

(Extraits des Règlements)

Genève

(*Règlement organique du Collège, du 1 Octobre 1901*)

Admission : Art. 46. — Les élèves qui ont achevé la 5me année de l'école primaire et qui sont munis d'un certificat de promotion sont admis en VIIme classe sans examen.

Art. 47. — Les élèves qui ont achevé la 6me année de l'école primaire et qui sont munis d'un certificat d'études sont admis en VIme classe s'ils ont subi avec succès un examen de latin portant sur le programme de la VIIme classe.

Art. 48. — Les élèves qui ont achevé l'Ecole professionnelle et qui sont munis d'un certificat d'études de cet établissement

sont admis dans la IVme classe des sections pédagogique et technique sans examen et dans la IVme classe des sections classique et réale après avoir subi avec succès un examen de latin portant sur le programme de la division inférieure du Collège.

Art. 49. — Les élèves sortant d'une école secondaire rurale du canton avec le certificat d'études sont admis dans la IVme classe des sections pédagogique et technique sans examen et dans la IVme classe des sections classique et réale après avoir subi avec succès un examen de latin et d'allemand portant sur le programme de la division inférieure.

Examen d'admission : Art. 50. — Les candidats qui ne rentrent pas dans l'une des catégories prévues aux quatre articles précédents sont tenus de subir un examen d'admission, qui, pour, l'entrée en VIIme, porte sur le programme des cinq premières années de l'école primaire et pour l'entrée dans une autre classe, sur le programme des classes précédentes.

Toutefois les élèves qui se présentent pour les sections pédagogique et technique sont dispensé de l'examen de latin (1).

Art. 53. — Le Conseil du Collège apprécie la valeur des certificats d'études provenant d'établissements publics nationaux ou étrangers. Sur le vu de ceux-ci, il peut dispenser un élève, totalement ou en partie, des examens d'admission.

Jury : Art. 54. — Les examens d'admission se font sous la surveillance des maitres de la classe dans laquelle l'élève demande à être admis.

Examens échelonnés : Art. 57. — Les élèves subissent à la fin de chaque semestre un examen portant sur l'enseignement de chaque branche pendant ce semestre.

Jury : Art. 58. — Le département désigne un jury pour chaque branche ou plusieurs branches réunies. Le maître chargé de l'enseignement d'une branche fait de droit partie du jury nommé pour cette branche.

(1) Exceptionnellement, le Département peut dispenser de l'examen de latin, pour l'admission dans la section réale.

Dans la division inférieure, le jury pour les examens écrits est formé du maître de l'enseignement dans la classe, du maître chargé du même enseignement dans la classe suivante et d'un troisième juré désigné par le Département.

Epreuves : Art. 59. — Le jûry fixe les questions d'accord avec le maître chargé de l'enseignement et sous la surveillance du directeur. Chaque maître corrige les épreuves de ses propres élèves et soumet les corrections ainsi que son appréciation au contrôle du jury qui les transmet ensuite au directeur. En cas de désaccord, le chiffre définitif est déterminé par la moyenne entre les appréciations du maître et des autres jurés.

Notes semestrielles : Art. 72. — A la fin de chaque semestre, l'élève reçoit pour chaque branche d'enseignement une note semestrielle qui est formée, à parties égales, par l'examen et par la moyenne des notes mensuelles de travail. Cette dernière constitue à elle seule la note semestrielle dans les branches sur lesquelles il n'est pas fait d'examen.

Notes annuelles : Art. 73. — A la fin de l'année scolaire, il est attribué à chaque élève une note annuelle pour la conduite et pour chacune des branches d'enseignement.

La note annuelle de la conduite est arrêtée, sur la base des notes mensuelles, par la conférence des maîtres de chaque division du Collège.

La note annuelle pour chaque branche d'enseignement est la moyenne des deux notes semestrielles.

Promotions : Art. 79. — La promotion d'une classe dans une autre dépend du résultat des examens combinés avec le travail de l'année. (Loi, art. 123).

Art. 80. — Dans chaque division du Collège, la promotion des élèves est arrêtée en conférence générale des maîtres de cette division.

Examens complémentaires : Art. 81. — Tout élève régulier qui n'est pas promu, a la faculté de faire des examens complémentaires à la rentrée des classes sur les branches dans lesquelles il n'a pas obtenu la note annuelle 3.

Art. 82. — Les examens complémentaires sont écrits ; ils portent sur tout le programme de l'année qui vient de s'écouler et sont faits sous la direction des maitres de la classe où l'élève désire entrer.

Sortie : Art. 85. – Sont considérés comme ayant achevé régulièrement le Collège, les élèves qui, dans la classe supérieure, ont obtenu à la fin de l'année scolaire au moins la note annuelle 4 pour la conduite et 3 pour chaque branche d'enseignement, avec tolérance d'une seule note 2, si la somme des notes annuelles dépasse les $^2/_3$ du maximum total.

Dans l'examen de maturité, ces élèves jouissent des dispenses spécifiées par le Règlement de cet examen.

Certificats annuels : Art. 94. — Les élèves qui se sont distingués par le travail, la conduite et le résultat des examens reçoivent des certificats qui leur sont délivrés, en séance publique, à la fin de l'année scolaire. (Loi, art. 123).

Sous réserve de la disposition contenue à l'article suivant, a droit à un certificat, tout élève promu sans condition à la fin de l'année scolaire, s'il obtient au moins la note moyenne 4 pour les examens, 4 pour le travail et 5 pour la conduite, s'il à fait tous ses examens semestriels, s'il n'a pas été dispensé d'une partie de l'enseignement et s'il n'a pas été absent à plus du quart des leçons de l'année.

(Règlement et Programme relatifs aux examens de maturité du gymnase, du 2 juin 1891. — Programme d'enseignement pour les années 1900 à 1904).

Epoque : Art. 1er. – Les examens de maturité ont lieu : 1° A la fin de l'année scolaire ; 2° Dans la première quinzaine d'octobre.

Admission : Art. 2. — Sont admis à subir l'examen de maturité : 1° Les élèves sortis réguliers de la classe supérieure de l'une des sections du gymnase ; 2° Les candidats agés d'au moins dix-neuf ans, sauf dispense d'âge accordée par le Département.

Ajournement : Art. 3. — Tout candidat qui a échoué trois fois dans ses examens, ne peut plus se présenter.

Jury : Art 8. — Les examens de maturité se font devant un jury spécial nommé par le Département, au mois de juin et pour le terme d'un an. Font partie de droit de ce jury : le directeur et, pour chaque branche, un des maitres chargés de l'enseignement qui s'y rapporte.

Le jury d'examen est présidé par le directeur.

Art. 9. — Pour chaque branche, les questions de l'examen écrit et de l'examen oral sont préparées par le maître chargé de la branche dans la dernière classe où elle est enseignée.

Ces questions sont soumises au jury la veille de l'examen. Il a le droit de les modifier et d'en introduire d'autres.

Correction : Art. 13. — Les épreuves sont corrigées par les maitres désignés à l'art. 8, lesquels soumettent leur appréciation au jury ; ce cernier arrête les chiffres définitifs.

Réparation : Art. 19. — Le candidat dont l'examen n'est pas admis est, dans les sessions subséquentes, dispensé des épreuves pour lesquelles il a obtenu au moins le chiffre 4.

Moyennes annuelles : Art. 20. — Sont considérés comme sortis régulièrement du Gymnase les élèves réguliers qui, dans la classe supérieure, ont obtenu : *a*) Dans chaque branche plus de 3 pour la moyenne des examens du premier semestre et du travail de l'année ; *b*) Au moins la note générale satisfaisante pour la conduite.

Dispenses : Les élèves sortis régulièrement du Gymnase sont dispensés des parties de l'examen indiquées dans le programme.

Concordat avec le Polytechnicum : Les élèves qui sortent du Gymnase ayant obtenu le certificat de maturité technique, sont admis de plein droit à l'Ecole polytechnique fédérale, à condition qu'ils aient suivi comme réguliers l'enseignement de l'année supérieure de la Section technique et que tous les examens aient été subis dans la session de fin d'année scolaire.

Dans le cas où ces conditions sont remplies, le certificat porte la mention : « Valable pour l'Ecole polytechnique fédérale. »

Nombre des sessions : L'examen a lieu en une fois, pour toutes les branches.

Examens complémentaires (Règl. du 13 avril 1888) : Section réale. — Les élèves qui se destinent à l'école polytechnique doivent subir un examen complémentaire de géométrie descriptive et de mathématiques spéciales ; ceux qui veulent entrer à la faculté de droit, un examen de philosophie (logique et psychologie). [1].

Vaud

Collège cantonal

(Règlement du 10 février 1900)

Admission : Art. 38. — Pour être admis dans la VIe classe du Collège cantonal, il faut être âgé de dix ans révolus au 31 décembre de l'année courante et prouver, par un examen d'entrée, que l'on a les connaissances et le développement intellectuel qui doivent s'acquérir dans le premier degré de l'instruction primaire.

L'examen se fait conformément au Programme d'admission dans la VIe classe.

Art. 58. — Lorsque la concordance entre les classes d'un Collège communal et les classes correspondantes du Collège cantonal est complète et a lieu année par année, les élèves de ce Collège communal, mis au bénéfice de leurs examens ou de leur promotion, ont le droit d'entrer au Collège cantonal au commencement de l'année scolaire (Loi, art. 102 ; Règlement de 1897, art. 16).

(*Programmes des cours, 1901*). - Un élève régulier sortant d'un collège communal du canton de Vaud est admis sans examen au Collège cantonal dans la classe supérieure à celle qu'il a suivie, sur la production d'un *certificat d'études visé par le Département de l'Instruction publique*, à condition que cette admission soit demandée au commencement de l'année scolaire.

Promotions : Art. 67. — La promotion est basée dans toutes les classes, sauf la première, sur le travail seul de l'année.

---

(1) D'après Finsler.

Art. 70. - Pour la première classe, le quatrième bulletin contient les notes fournies par les examens ; ces notes comptent pour un quart dans la promotion.

Examens terminaux : Art. 75. — Les examens de la première classe ont lieu à la fin de l'année scolaire ; ils ne portent que sur les branches essentielles. la moyenne acquise dans les autres branches pendant l'année servant à compléter le quatrième bulletin.

Jury : Art. 78. — Ils sont dirigés par le Directeur et appréciés par des commissions composées de trois membres, savoir le maître enseignant et deux experts, dont l'un au moins est pris dans le corps enseignant du Gymnase classique. Le Directeur peut prendre part aux délibérations des commissions.

Art. 79. — Les experts sont nommés par le Département de l'Instruction publique et des cultes sur la présentation du Directeur du Collège.

Art. 80. — L'interrogation est dirigée par le maître enseignant; les experts peuvent adresser des questions.

Jugement : Art. 82. — A la fin de chaque examen, la commission fait parvenir au Directeur la liste des notes en y ajoutant les observations qu'elle peut avoir à présenter.

Moyenne des notes : Art. 83. — La moyenne des notes des quatre bulletins exprime la moyenne générale qui sert de base à la promotion.

Art. 84. — Pour être promu, l'élève doit avoir obtenu les $^6/_{10}$ de la somme totale des notes pour les branches qu'il a suivies, et, en outre, les $^6/_{10}$ du maximum pour les branches essentielles (Règlement de 1897, art. 90).

Art. 85. — Toutes les questions relatives aux promotions sont tranchées par la conférence des maîtres, qui en réfère au Département.

Admission aux examens : Art. 86. — Dans la première classe, l'élève qui n'a pas obtenu pendant l'année une moyenne générale des $^5/_{10}$ n'est pas admis à subir les examens.

Art. 87. — L'externe ne peut suivre dans une classe que les cours pour lesquels il a obtenu dans la classe inférieure la moyenne 6 pour l'année.

Promotion des auditeurs : Art. 88. — Les auditeurs subissent en juillet un examen qui décide seul de la promotion.

Certificat de sortie : Art. 95. — Les élèves qui sortent de la première classe du Collège après avoir satisfait aux conditions de promotion, reçoivent le certificat d'instruction secondaire.

Gymnase classique
(Règlement du 2 octobre 1897)

Admission: Art. 7. — Sont admis sur le vu de leurs certificats:

a) Les élèves qui ont subi avec succès les examens de sortie du Collège cantonal ;

b) les élèves des collèges communaux porteurs d'un certificat d'études muni du visa du Département de l'Instruction publique ;

c) les jeunes gens porteurs de certificats reconnus équivalents à celui du Collège cantonal ;

d) les élèves des gymnases de la Suisse allemande qui désirent se perfectionner dans l'étude du français et qui sont mis au bénéfice de leurs certificats d'études.

Examen d'admission : Art. 8. — Les jeunes gens qui ne peuvent être admis, sur le vu de leurs titres, comme élèves réguliers, ont à subir l'examen de sortie du Collège cantonal ou l'examen d'admission au Gymnase.

Jury : Art. 9. — Celui-ci a lieu chaque année à la rentrée des classes, devant un jury composé de trois membres pris dans le corps enseignant du Gymnase et du Collège cantonal et nommés par le Département de l'Instruction publique sur la présentation du Directeur du Gymnase.

Promotion : Art. 13. — Est élève régulier de la classe supérieure du gymnase, l'élève de la classe inférieure qui a été promu suivant les conditions spécifiées par le règlement.

Art. 25. — La promotion de la classe inférieure à la classe supérieure du Gymnase est basée sur le travail de l'année apprécié par la Conférence [1].

---

(1) Le correspondant vaudois de la *Suisse universitaire*, de novembre 1898, lui annonçant que la suppression des examens de passage d'une classe à l'autre, décidée par les

Baccalauréat classique : Art. 26. — A la fin de la deuxième année du Gymnase, les élèves subissent les épreuves du baccalauréat ès lettres.

Ajournement : Art. 33. — Il y a chaque annnée deux sessions de baccalauréat, la première en juillet, la deuxième en octobre. La seconde est réservée aux candidats éliminés à la première épreuve.

Candidats étrangers : Art. 35. — Les candidats qui se présentent au baccalauréat sans avoir été élèves réguliers du Gymnase sont interrogés, outre les matières mentionnées à l'*art. 28*, sur le programme entier du Gymnase, et peuvent l'être sur celui du Collège cantonal.

Admissibilité prolongée : Art. 36. — Si, pour cause de maladie ou par suite d'empêchements majeurs, un candidat ne subit pas tous ses examens à la session de juillet, il peut être autorisé à les achever à la session d'octobre. Il doit adresser au directeur du Gymnase une demande motivée, accompagnée, s'il y a lieu, d'un certificat de médecin. Le Département de l'Instruction publique, sur le préavis du directeur du Gymnase, accorde ou refuse l'autorisation.

Maturité scientifique : Art. 38. — Pour les élève qui remplacent l'enseignement du grec par celui des mathématiques spéciales et du dessin technique, le diplôme de Bachelier et remplacé par un certificat de Maturité qui donne accès à l'école d'ingénieurs et à la faculté des sciences de l'Université de Lausanne.

Ces élèves font une composition de mathématiques spéciales au lieu de la version grecque.

---

conférences de maitres des établissements secondaires vaudois, a été ratifiée par le département de l'Instruction publique, pour le Gymnase, le Collège cantonal et l'Ecole industrielle, ajoute : " Il s'agit là, je pense, d'une expérience plutôt que d'une mesure définitive. On ne peut encore en préjuger le résultat : le temps seul montrera si l'on doit s'y tenir ou revenir à l'ancien système, amendé et amélioré. Désormais, c'est la moyenne d'année qui fera loi, et les bons élèves ne pourront qu'y gagner. " Il a raison : la mesure est excellente et il faut se féliciter de la voir appliquée aussi à l'Ecole de commerce *(Règl. du 7 janvier 1902, art. 59)*.

Maturité médicale: Art. 39. — Les élèves qui se destinent aux études médicales peuvent remplacer le grec par l'anglais ou l'italien.

Simplification des épreuves: Art. 40. — La Conférence, après appréciation du travail des deux années, peut simplifier les examens pour les élèves qu'elle juge dignes de cette faveur.

Ecole industrielle et Gymnase scientifique

(Programme de 1902)

Admission. — Les conditions d'admission sont les mêmes pour les auditeurs que pour les élèves réguliers: ils doivent produire les mêmes pièces et prouver par un examen qu'ils sont capables de suivre les cours pour lesquels ils se font inscrire.

Pour être admis en Ire année de l'Ecole industrielle, l'élève doit prouver par un examen qu'il possède les connaissances et le développement que comporte une bonne instruction primaire, degrés inférieur et intermédiaire.

Tout élève sortant d'un collège communal vaudois est admis sans examen dans la classe correspondante de l'établissement, sur la production d'un certificat spécial délivré par le directeur du collège et visé par le Département de l'Instruction publique.

Au Gymnase scientifique, les candidats qui possèdent le *certificat d'études secondaires* sont admis sans examen.

A défaut de ce titre, les élèves doivent subir un examen satisfaisant sur le programme de l'Ecole industrielle. Toutefois, la Conférence des maîtres peut dispenser entièrement ou partiellement des examens les candidats porteurs de témoignages équivalents au certificat d'études secondaires.

Livret scolaire. — Les notes obtenues par l'élève sont consignées, à la fin de chaque trimestre, dans un livret scolaire, qui tient lieu de certificat d'études.

(Projet de Règlement, de 1901)

Promotion: Art. 91 (admis à titre définitif). — Dans la règle, pour pouvoir être promu, l'élève doit obtenir, comme moyenne des trois bulletins trimestriels, au moins les six dixièmes du

maximum, d'une part pour le total des branches, d'autre part pour l'ensemble des branches du premier groupe.

Toutefois, la Conférence, dans la discussion des cas douteux, propose au Département de refuser ou d'accorder la promotion. Si la promotion est accordée conditionnellement, la Conférence peut proposer, au cours du premier semestre, la réintégration d'un élève jugé incapable dans la classe inférieure à celle où il a été promu.

Passage : Art. 92. — Aucun élève n'est admis à séjourner plus de deux ans dans la même classe.

Examens de sortie : Art. 93. — Des examens sont institués :

à l'Ecole industrielle, à la fin de la quatrième année (avril), pour l'obtention du *certificat d'études secondaires*. Ils portent pour chaque branche d'examen sur l'ensemble du programme de l'école industrielle ;

au Gymnase scientifique, à la fin du cinquième semestre (juillet), pour l'obtention du *diplôme de bachelier ès sciences* (certificat de maturité). Ils portent pour chaque branche d'examen sur l'ensemble du programme du Gymnase scientifique.

Ces examens sont publics.

Admission: Art. 94 (admis). — Les élèves qui n'ont pas obtenu, comme moyenne de leurs trois derniers bulletins, les cinq dixièmes du maximum, ne sont pas admis à subir les examens.

Epreuves : Art. 95. — Les examens comprennent des épreuves écrites et des épreuves orales.

Les sujets des épreuves écrites sont soumis à l'approbation du directeur.

Les sujets des épreuves orales évitent les questions de détail ; ils embrassent une certaine étendue du programme. Toutefois, la durée d'une interrogation ne peut dépasser quinze minutes.

Jurys: Art. 97. — Les commissions d'examens sont composées de trois membres, savoir deux experts désignés par le Département de l'instruction publique sur préavis du directeur, et le professeur ou maitre, qui dirige l'interrogation.

Compensation : Art. 99 (admis). — Pour l'obtention du certificat d'études secondaires, les trois bulletins de 4e année industrielle comptent pour $^3/_4$, le bulletin d'examen pour $^1/_4$.

Art. 100 (admis). — Pour l'obtention du diplôme de bachelier ès sciences, les bulletins de seconde année comptent pour $^1/_2$, le bulletin du Ve semestre pour $^1/_4$, le bulletin d'examen pour $^1/_4$.

Réparation : Art. 103 (admis). — La Conférence peut proposer au Département de refuser le certificat d'études secondaires ou le dipôme de bachelier es sciences aux candidats qui, tout en atteignant les moyennes règlementaires, auraient obtenu des notes jugées insuffisantes sur l'une quelconque des branches du programme.

Ces candidats sont astreints à subir des examens complémentaires à une époque fixée par la Conférence dans les six mois qui suivent le premier examen.

Candidats étrangers : Art. 104. — Une session extraordinaire des examens de baccalauréat ès sciences est ouverte, chaque année, en octobre, aux candidats étrangers au Gymnase scientifique. Pour eux, les examens portent sur toutes les branches du Gymnase scientifique.

Art. 105 (admis). — Les candidats qui n'ont pas suivi régulièrement les cours pendant une année scolaire complète sont considérés comme étrangers à l'établissement.

Pour eux, les examens portent sur toutes les branches de l'Ecole industrielle ou du Gymnase scientifique.

Limites de l'admissibilité : Art. 106 (admis). — Aucun candidat n'est admis à se présenter à plus de deux sessions d'examens.

Neuchâtel

(*Règlement sur les carnets, les examens et les promotions, dans les Ecoles secondaires et classiques de Neuchâtel, du 13 juillet 1897*).

Carnet scolaire : Art. 1. — Chaque élève doit être porteur d'un carnet dans lequel ses maitres sont tenus d'inscrire l'appréciation pour le travail et la science.

Répétitions : Art. 3. — Avant les vacances d'été, dans la dernière quinzaine de décembre, et avant les vacances de Pâques,

les professeurs déterminent les notes de « travail et science » après avoir fait des répétitions des matières enseignées dans le cours du dernier trimestre, et après avoir soumis les élèves à des épreuves écrites.

Jury : Ces répétitions et ces épreuves se font sous la surveillance du directeur et de délégués de la Commission scolaire. Pour le chiffre du carnet, on prend la moyenne des chiffres de ces épreuves et des chiffres dans la même période.

Examen de sortie : Art. 8. — En vue de l'admission au Gymnase cantonal, les élèves de la Ire classe latine et de la Ire classe secondaire sont soumis, avant les vacances d'été, à un examen.

Jury : Ces examens sont faits devant un jury de trois membres dont fait partie de droit le professeur enseignant. Pour les branches où il y a un examen oral et un examen écrit, la note finale est la moyenne des deux épreuves.

Notes annuelles : Art. 9. — Les notes inscrites dans les bulletins de fin d'année scolaire sont, pour chaque branches d'enseignement, les moyennes des six notes des carnets de l'année.

(*Règlement général du Gymnase cantonal, du 10 juin 1899*)

Admission : Art. 10. — Sont admis, sous les conditions d'âge requises :

1° Dans la section littéraire, les jeunes gens qui sortent de la classe supérieure du collège classique de Neuchâtel avec un certificat d'études satisfaisant ou qui prouvent, dans un examen, qu'ils possèdent des connaissances suffisantes ;

2° Dans la section scientifique, les jeunes gens qui sortent de la classe supérieure d'une école secondaire de 3 ans ou d'une école classique du canton avec un certificat d'études satisfaisant ou ceux qui prouvent, dans un examen, qu'ils possèdent des connaissances suffisantes.

Dans le cas où un intervalle de plus de six moix s'est écoulé depuis que les candidats sont sortis des écoles mentionnées ci-dessus, ils sont soumis à un examen d'admission, quelle que soit la classe où ils désirent entrer.

Examens d'admission : Art. 40. -- Les examens d'admission ont lieu au commencement de chaque année scolaire, aux jours fixés par le directeur. Ils se font devant un jury de trois professeurs désignés pour chaque section par le directeur.

Jury : Ce jury fait rapport au Conseil qui prononce l'admission définitive ou conditionnelle, ou la non-admission.

Art. 43. — Les examens d'admission se composent d'épreuves écrites et d'épreuves orales. Le jury peut dispenser d'une partie des examens oraux les candidats qui présenteraient des titres suffisants.

Promotions : Art. 38. — La promotion des élèves d'une classe inférieure dans une classe supérieure est faite par le Conseil du Gymnase, sur la base des notes obtenues par chaque élève dans les trois bulletins de l'année.

Dans le vote sur la promotion, les professeurs qui donnent dans la classe quatre heures de leçons par semaines, ou plus, ont chacun deux voix.

Maturité. — Baccalauréat : Art. 46. — Le Gymnase délivre à la suite des examens de sortie le certificat de maturité littéraire ou baccalauréat ès-lettres, et le certificat de maturité scientifique ou baccalauréat ès-sciences.

Admission : Art. 47. — Les élèves sortant de la classe supérieure du Gymnase sont seuls admis aux examens de maturité. Ces examens ont lieu à la fin de l'année scolaire ; dans des cas exceptionnels, dont le Conseil est juge, des examens de maturité peuvent se faire à la rentrée de septembre.

Epreuves : Art. 48. — Les examens se composent d'épreuves écrites et d'épreuves orales. Dans la fixation du chiffre pour chaque branche, il doit être tenu compte du travail de l'élève pendant la dernière année.

Notes de classe : L'examen oral porte essentiellement sur le programme de la classe supérieure. Pour les branches qui ne sont plus enseignées dans la classe supérieure, comme la géographie, la note obtenue à la sortie de la deuxième classe est admise pour le baccalauréat.

Jury : Art. 49. — Les examens de chaque branche se font par un jury composé du professeur enseignant, d'un professeur désigné par le directeur et d'un délégué du département de l'Instruction publique.

Diplômes spéciaux : Art. 51. — Les bacheliers ès-lettres qui se préparent aux études médicales et les bacheliers ès-sciences qui veulent entrer à l'Ecole polytechnique fédérale reçoivent, outre le diplôme de bachelier, un certificat spécial de maturité, indiquant les notes obtenues dans chaque branche.

Elèves externes : Art. 56. — Les jeunes gens qui nont pas fait leurs études régulières au Gymnase peuvent être admis à un examen spécial de baccalauréat. Cet examen portera sur l'ensemble du programme de la section littéraire ou de la section scientifique.

Ceux qui auront obtenu à la suite de cet examen spécial le diplôme de bachelier ne pourront, en aucun cas, recevoir le certificat de maturité prévu à l'art. 51, pour les études médicales ou pour l'entrée à l'Ecole polytechnique.

Fribourg

(*Programme des études du Collège St. Michel, pour l'année scolaire 1901-1902*).

Admission : Art. 7. — Tous les élèves nouveaux, à quelque époque de l'année qu'il se présentent, doivent subir en entrant un examen destiné à prouver qu'ils ont les connaissances nécessaires pour suivre avec fruit les cours de la classe pour laquelle ils se présentent.

(*Règlement des élèves du Collège Saint-Michel, du 24 septembre 1890*)

Examens annuels : Art. 23. — Un examen embrassant les matières du programme, a lieu, dans toutes les classes, à la fin de l'année scolaire.

Il est donné à chaque élève une note formée de la moyenne des notes obtenues à l'examen et pendant la répétition préparatoire.

Cette note est promulguée avant le départ des éleves et consignée au dernier bulletin semestriel.

L'élève qui n'a pas obtenu la note 6 pour le progrès à la fin du second semestre et se trouve empêché de subir l'examen final, doit le passer à la prochaine rentrée du Collège.

Promotions: Art. 25. — L'élève, pour être admis l'année suivante dans la classe supérieure, doit avoir obtenu au moins la note 4 au tableau des prix pour le progrès et à l'examen final.

Si la note de l'examen final seulement était intérieure à 4, l'élève pourrait être, à la rentrée du Collège, autorisé à subir un second examen et sur un résultat satisfaisant, promu dans la classe supérieure.

Art. 26. — L'élève qui répète sa classe et n'a pas mérité, à la fin du premier semestre, la note 4 pour le progrès est renvoyé du Collège.

Baccalauréats (Progr. des études, art. 2): Le Collège délivre des diplômes de bachelier ès lettres, de bachelier ès sciences techniques, de bachelier ès sciences commerciales, ainsi que des certificats de maturité, à la suite d'examens qui ont lieu à la fin de chaque année scolaire.

Division de l'examen: *a*) L'examen pour le baccalauréat ès lettres comprend dans la règle deux séries d'épreuves: la première, après la sixième classe littéraire ; la seconde, après les deux années des cours du Lycée ;

b) L'examen pour le baccalauréat ès sciences techniques comprend aussi deux séries d'épreuves : la première, après la 4me industrielle ; la seconde, après le cours préparatoire à l'Ecole polytechnique ;

c) L'examen pour le baccalauréat ès sciences commerciales ne comprend qu'une série d'épreuves, qui a lieu à la fin de la 5me commerciale.

(Règlement et Programme du Baccalauréat ès-lettres, 1891).

Jury: Art. 1. — L'examen à subir pour obtenir un diplôme de bachelier ès lettres est dirigé par un Jury spécial nommé pour un an par la Direction de l'instruction publique. Ce Jury est composé de cinq membres et de deux suppléants. La Direction de l'Instruction publique désigne celui des cinq membres qui la représente au sein du Jury et préside l'examen.

Sessions : Art. 2. — Une session d'examen a lieu à la fin de l'année scolaire. Une seconde session peut avoir lieu dans le mois d'octobre pour les candidats ajournés durant la première session.

Division de l'examen : Art. 5. — L'examen comprend deux séries d'épreuves :

La première a lieu après les six premières années d'études littéraires ; la seconde, après les deux années des cours académiques.

Art. 7. — Exceptionnellement, un candidat peut être admis à subir les deux séries d'épreuves dans une seule session.

Epreuves : Art. 8. — Chaque série comporte des épreuves écrites et des épreuves orales.

Jugement : Art. 20. — Les compositions corrigées, chacune par un membre du Jury, sont jugées par le Jury tout entier.

Interrogations : Art. 24. — Les questions à poser sont préparées par le membre du Jury chargé d'interroger sur la branche à laquelle elles se rapportent ; elles sont arrêtées par le Jury tout entier.

Ajournement : Art. 32. — La nullité sur une partie quelconque de l'examen entraîne l'ajournement.

Le Jury constate la nullité.

Art. 33. — L'ajournement est encore prononcé à la fin des épreuves, quelle que soit la note moyenne générale que le candidat aît obtenue :

a) Lorsque la note définitive attribuée à deux groupes ne dépasse pas 2 ;

b) Lorsque la note définitive attribuée à trois groupes ne dépasse pas 3.

Art. 35. — Le candidat ajourné doit recommencer en entier la série d'épreuves insuffisante.

Après trois ajournements, il ne peut plus être admis à une nouvelle épreuve.

(Règlement et Programme des examens à subir pour obtenir le diplôme de Bachelier ès-sciences et le certificat de Maturité, 1896).

Jury : Art. 1. — Les membres du jury d'examen sont nommés pour une année par la Direction de l'Instruction publique et indemnisés par la caisse du Collège St-Michel.

Epoque : Art. 2. — L'examen a lieu une fois par an. Il est fixé, dans la règle, vers la fin du mois du juillet.

La Direction de l'Instruction publique peut accorder une session extraordinaire dont les frais sont entièrement à la charge des candidats.

Candidats à l'Ecole polytechnique : Art 4. — En demandant son admission à l'examen, le candidat à l'Ecole polytechnique doit indiquer la division de l'Ecole dans laquelle il désire entrer. Conformément au concordat, il doit avoir suivi comme élève régulier, et d'une manière satisfaisante, les cours de la 5me classe industrielle (cours préparatoire à l'Ecole polytechnique).

Epreuves en séries : Art. 6. — L'examen comprend, dans la règle, deux séries d'épreuves.

Le candidat doit avoir fait la 4me classe industrielle ou le 2me cours du Lycée, pour la première série, et le cours préparatoire, pour la seconde série d'épreuves.

Est également admis le candidat qui justifie d'études équivalentes.

Dispense : Art. 7. — Les porteurs du diplôme de baccalauréat ès-lettres sont dispensés de la première série d'épreuves.

Epreuves : Art. 9. — Les épreuves de chaque série sont les unes écrites, les autres orales.

Jugement : Art. 20. — Les compositions, corrigées, chacune, par un membre du jury, sont jugées par le jury tout entier, qui décide quels sont les candidats admis à subir les épreuves orales.

Art. 21. — Les épreuves orales sont publiques. Elles doivent durer un temps suffisant pour permettre de constater la solidité des connaissances du candidat.

Ajournement : Art. 27. — Le candidat qui n'a pas obtenu, pour les épreuves écrites, au moins la note moyenne 4 n'est pas admis aux épreuves orales.

Il ne peut se présenter à nouveau avant deux mois et doit recommencer l'examen sur toutes les branches.

Art. 29. — Le candidat dont la note moyenne est insuffisante est renvoyé à subir une nouvelle épreuve. Il est dispensé de l'examen dans les branches pour lesquelles il a obtenu la note 5.

Art. 30. — L'ajournement est aussi prononcé après l'examen oral, quelle que soit la note moyenne : lorsque le candidat a eu un résultat nul pour une branche ou n'a pas obtenu une note supérieure à 2 pour deux groupes d'épreuves, ou la note 3 pour trois groupes d'épreuves.

Réparation : Le candidat ajourné est admis à subir une épreuve supplémentaire sur les branches dont les notes lui ont valu l'ajournement.

Art. 33. — Le candidat ajourné ne peut se présenter à nouveau avant un délai de deux moix. Après trois ajournements il n'est plus admis à une nouvelle épreuve.

Valais

(*Programme des études du Collège de Sion, pour l'année scolaire 1902-1903*).

Admission. — Pour être admis dans la 1re classe littéraire (Principes), il faut que l'élève connaisse :

a) Les règles essentielles de la grammaire ;

b) Les quatre règles de l'arithmétique, avec les fractions décimales et le système métrique.

(Dictée orthographique, analyse grammaticale, trois problèmes d'arithmétique).

Pour être admis à l'école professionnelle, il faut que l'élève connaisse :

a) Les règles essentielles de la grammaire et de la syntaxe ;

b) Les quatre règles de l'arithmétique, les fractions décimales, le système métrique et les règles de trois et d'intérêt ;

c) Les notions élémentaires d'histoire et de géographie de la Suisse.

(Dictée orthographique, composition de style, trois problèmes. — Examen oral sur l'histoire et la géographie).

Nul élève n'est admis à titre définitif, s'il n'obtient la note moyenne 2 (sur 5 notes).

Examens d'admission et de promotion. — Le lendemain de l'ouverture a lieu l'examen des nouveaux élèves, ainsi que de ceux qui, par suite de leurs mauvaises notes, sont tenus, en vertu du règlement, de subir un examen de promotion.

Maturité. — Le collège délivre des certificats de maturité à la suite d'examens, dont le premier a lieu après la rhétorique et le second après les deux années du lycée.

(Un nouveau règlement pour la maturité a été élaboré l'année dernière, mais sa discussion n'a pu avoir lieu encore).

Berne

(*Règlement du gymnase de la Ville de Berne, des 14 juin et 17 juillet 1880.* — « *Jahresbericht* » *du même établissement, pour 1902*).

Admission : § 25. — L'admission dépend des résultats d'un examen, auquel doivent se soumettre tous les élèves nouveaux. Les branches dont l'influence est déterminante pour la promotion décident de l'admission ou du refus. — (Pour l'entrée dans la classe inférieure du Progymnase, les exigences se basent sur le programme de la 4me classe primaire).

Examen d'admission : § 26. — La médiocrité ou l'insuffisance dans l'une des matières de l'examen entraine le refus de l'admission, si le niveau atteint dans les autres branches ne peut pas fournir la garantie que l'élève est en état de compléter les connaissances reconnues insuffisantes.

Jury : La conférence des maitres qui ont examiné transmet à la Commission ses propositions d'admission.

Examens annuels : § 29. — Dans les six derniers jours de l'année scolaire, il y a, dans chaque classe et pour chaque branche, des examens auxquels assistent des membre de la Commission. Les parents y sont conviés par annonce officielle.

(*Règlement pour les promotions, du 19 décembre 1893*)

Promotions : § 1. — Dans chacune des quatre divisions du Gymnase urbain, la promotion des élèves est faite par la « conférence de promotion » correspondante.

Jury : La « Conférence de promotion » est composée des maîtres qui enseignent dans la classe en question.

Certificats : § 2. — (Sous réserve des dispositions du § 4 lettre b) Ce sont les certificats du quatrième trimestre qui décident de la promotion.

(*Règlement pour les Examens de maturité aux Gymnases du Canton de Berne, du 1 juin 1901*).

Jurys : § 1. — Les examens de maturité, aux gymnases de Berne, Berthoud et Porrentruy, ont lieu, toujours à la fin de la classe supérieure, devant une commission de dix membres nommée pour quatre ans par la Direction de l'Instruction publique.

§ 13. — Les recteurs et les maîtres ont voix consultative aux délibérations de la commission.

Externes : § 5. — Les élèves qui ne sortent pas des établissements susnommés sont examinés par la même commission.

Quatrifurcation : (Résumé) Le § 8 établit quatre groupes d'épreuves aux choix des candidats :

1er groupe (Moderne) : Deux langues vivantes étrangères, latin, sciences, etc.

2me groupe (Classique) : Une langue vivante étrangère, latin, grec, etc.

3me groupe (Technique) : Deux langues vivantes étrangères, sciences, dessin, etc.

4me groupe (Commercial) : Troix langues vivantes étrangères, sciences commerciales, etc.

Réparation : (Résumé) Le § 16 prévoit un examen de réparation, renouvelable deux fois, à 6 mois de distance, pour les candidats à qui la maturité a été réfusée. Les nouvelles épreuves ne portent que sur les branches reconnues trop faibles.

Examens complémentaires : § 18. — L'élève qui désire obtenir un certificat de maturité dans un groupe autre que celui dont il possède déjà le certificat, doit subir une épreuve complémentaire.

(Règlement de l'Ecole de commerce du Gymnase de Berne, 1900).

Maturité commerciale : A la fin de la quatrième année, a lieu un examen de maturité. La possession du certificat de capacité diplôme), délivré à la suite de cet examen, est très importante pour les élèves et facilite considérablement leur avancement.

Lucerne

(Loi sur l'instruction publique, du 26 septembre 1879, avec modifications du 29 novembre 1898.

Ecoles moyennes

Admission : § 55. — L'admission dans la première classe est réglée par les mêmes prescriptions que pour l'école cantonale.

Pour l'admission dans les autres classes, l'élève doit connaître les matières enseignées dans la classe précédente.

Ecole cantonale

Gymnase

Admission : § 60. — Pour l'admission, le candidat est soumis à un examen dont les conditions sont fixées par un règlement.

Lycée

Admission : § 63. — Il comprend deux cours. Pour être admis au premier cours, le candidat doit avoir absout le programme de la sixième classe du gymnase.

Ecole réale inférieure

Admission : § 67. — L'admission est réglée par l'art. 60 de la loi sur l'instruction publique.

Ecole réale supérieure

Admission : § 69. — Pour être admis, le candidat doit avoir parcouru le programme de l'école réale inférieure.

(Décret d'exécution de la loi sur l'instruction publique des 26 septembre 1879 et 29 novembre 1898, concernant l'établissement d'instructiou supérieure à Lucerne, du 27 février 1901).

Admission : § 17. — L'admission des étudiants a lieu dans la règle au commencement de l'année scolaire. Les demandes d'admission doivent être adressées au recteur.

Examen d'admission : § 18. — Les nouveaux élèves ont a déposer un « extrait de naissance », des certificats d'études et de mœurs et, à l'exception de ceux qui ont fréquenté une école moyenne du canton et on été promus dans un de ces établissements, ils sont astreints à subir un examen d'admission. Au vu de bons certificats, la conférence des professeurs peut dispenser de cet examen ; toutefois cette dispense ne peut être accordée pour l'entrée en première classe. Les élèves qui se présentent dans le courant de l'année sont soumis aux mêmes prescriptions.

§ 19. — Les candidats ne possédant pas de certificats ou dont les certificats ne seraient pas satisfaisants sous le rapport de la religion et de la moralité, ne sont pas admis à l'examen d'admission.

§ 20. — Pour l'entrée dans la première classe du gymnase ou de l'école réale, le candidat doit avoir absout avec succès la cinquième (resp. sixième) classe primaire et faire preuve dans l'examen des connaissances qu'il a dû y acquérir. Les élèves dont les certificats d'études primaires ne sont pas satisfaisants sont écartés par le fait.

Promotion : § 22. — Les promotions ont lieu dans la règle à la fin de l'année scolaire. Elle dépendent des progrès réalisés pendant l'année scolaire ; elle sont provisoires ou définitives. Dans le premier cas, l'élève doit au commencement de l'année suivante subir un nouvel examen dans les branches pour lesquelles il a été trouvé trop faible.

§ 23. – Les règles sur lesquelles doit se baser la promotion sont établies par la commission des études sur le préavis du collège des maîtres.

§ 24. — L'élève auquel la promotion a dû être refusée deux années de suite n'est plus admis à la fréquentation de l'établissement.

§ 25. — La commission des études tranche les difficultés relatives à la réception ou à la promotion des élèves.

Examens terminaux : § 26. — A la fin de l'année scolaire, a lieu un examen public, sous la direction d'un membre de la commission des études et d'après un programme établi par celle-ci.

Les travaux écrits faits par les élèves durant l'année scolaire doivent figurer à l'examen Les matières d'examen sont désignées par l'examinateur.

Il est interdit de faire des répétitions spécialement en vue des examens.

Tableau des notes : § 27. — La liste des élèves, ainsi que le tableau des notes et l'énumération des différents chapitres parcourus dans les diverses branches devront être établis pour l'examen de chaque classe.

Bulletins annuels : § 28. — Les bulletins annuels, établis d'après un formulaire prescrit par la commission des études, seront remis aux élèves après la séance finale. Ceux qui s'absentent sans motif valable de l'examen public n'ont pas droit au certificat.

(*Règlement pour les examens de maturité de l'école cantonale de Lucerne, du 2 mars 1894*).

a) Pour les candidats sortant de l'Ecole réale :

Examen : § 1. — Pour faciliter aux élèves de l'école réale ayant terminé la 6me classe, l'accès d'une profession, l'admission au Polytechnicum fédéral ou à un autre établissement d'instruction supérieure, en vue d'études scientifiques plus complètes, on procède pour ceux-ci, et dans la règle au courant des deux dernières semaines de l'année scolaire, à un examen de maturité qui toutefois n'est pas obligatoire. Il remplace pour eux l'examen final.

Jury : § 3. — La commission d'examen se compose des professeurs des branches respectives, réunis sous la présidence d'un membre de la commission des études (Erziehungsrat). Le protocole est tenu par le recteur de l'école réale.

b) Pour les candidats sortant du Lycée :

Examen : § 14. — Tout étudiant appelé à produire, lors de son examen d'état, un certificat de maturité, doit subir un examen de maturité avant de commencer ses études professionnelles. Aucun certificat de maturité n'est décerné sans examen préalable.

But : § 15. Le but de cet examen est d'établir que le candidat a atteint un degré suffisant de culture générale pour se vouer avec succès à une carrière scientifique.

Epoque : § 16. — L'examen de maturité a lieu ordinairement, dans le courant des deux dernières semaines de l'année scolaire et remplace par le fait l'examen annuel du 2e cours du lycée.

Elèves internes : § 20. — Si le candidat est élève de la maison, les examinateurs joignent, s'il y a lieu, une appréciation des résultats obtenus par l'élève, dans le courant de ses études, à leur rapport oral.

Jugement : § 23. — Immédiatement après les examens, la commission d'examen se réunit pour délibérer sur les notes à décerner aux candidats. Il peut être tenu compte de l'impression générale produite par l'examen, ainsi que du travail et des progrès de chaque candidat jusqu'à ce jour.

Certificat : § 25. — Le certificat de maturité doit contenir, pour les élèves du lycée, leur note d'application et de conduite pour le temps de leurs études ici.

Examen complémentaire : § 26. — Au cas où le candidat n'aurait pas obtenu le certificat de maturité, la commission des études peut l'autoriser à subir, dans le courant de l'année, un examen complémentaire sur les branches pour lesquelles il n'avait pas obtenu la note moyenne 4.

Le candidat n'est pas admis à un troisième examen.

Jury : § 27. — La commission des études choisit parmi les professeurs du gymnase et du lycée le nombre de membres nécessaire à la commission d'examen. Un membre de la commission des études ou un délégué nommé par elle préside la commission d'examen.

c) Pour les aspirants-vétérinaires :

Examen: § 30. — Pour faciliter aux aspirants-vétérinaires l'admission aux examens propédeutiques des médecins-vétérinaires, il est procédé sur leur demande à un examen de maturité conformément aux prescriptions de l'arrêté fédéral du 19 mars 1888, concernant les examens fédéraux de médecine.

Jury : § 51. — La commission des études choisit parmi les professeurs de l'école cantonale les membres de la commission d'examen. Celle-ci est présidée par un membre de la commission des études ou par un personnage qu'elle délègue.

Bâle

(*Règlement du gymnase inférieure, du 25 mai 1892*)

Admission : § 10. — Sont admis dans la classe inférieure les élèves

a) pour lesquels l'école primaire a fourni un préavis favorable,

b) qui ont fréquenté une autre école ou reçu un enseignement privé, s'ils atteignent l'âge de 10 ans révolus avant le 1er mai. Exceptionnellement, le président de l'inspectorat peut autoriser l'admission d'élèves plus jeunes, s'ils possèdent à fond les connaissances requises.

§ 18. — Au vu des pièces déposées le recteur décide si les élèves pourront être admis à l'examen d'entrée. Il peut être recouru auprès de l'inspectorat de l'école, dans un délai de trois jours, contre cette décision.

Examen d'admission : § 19. — Sont soumis à un examen d'admission s'adaptant spécialement au programme de la classe visée tous les élèves

a) en faveur desquels l'école primaire n'a préavisé que sous condition,

b) qui ont fréquenté une autre école publique ou privée, ou reçu un enseignement particulier.

Noviciat : L'admission des élèves dont l'examen a été satisfaisant n'a lieu d'abord que pour un temps d'épreuve de quatre semaines, au terme duquel on procède à l'admission définitive ou au renvoi.

Promotion : § 23. — Le passage d'une classe inférieure dans une classe supérieure n'a lieu dans la règle qu'à la fin de l'année scolaire.

La promotion dans une classe supérieure se fait par la conférence des maîtres, en tenant compte du programme établi.

Les élèves qui, selon toute prévision, ne pourront pas suivre l'enseignement de la classe supérieure, doivent répéter la classe dans laquelle ils se trouvent.

§ 24. — Les élèves trop faibles peuvent, dans le courant du premier semestre, être réintégrés par la conférence des maîtres dans une classe inférieure ou à l'école primaire.

Au lieu d'être renvoyé dans la classe précédente, l'élève peut être reçu dans la classe correspondante de l'école réale ou de l'école secondaire, s'il subit l'examen prévu au § 19.

§ 25. — Pour l'élève qui a fréquenté pendant deux ans la même classe sans pouvoir être promu, l'inspectorat de l'école en réfère au département de l'instruction publique qui, selon les circonstances, décide la promotion dans une classe supérieure, la répétion de la classe ou la sortie de l'école.

Certificats : § 43. — Chaque élève reçoit cinq fois par an (fin mai, mi-juillet, fin septembre, fin décembre, fin de l'année scolaire) un certificat d'application, de progrès et de conduite.

§ 44. — Sur le désir des parents ou des tuteurs, ou si le maître le juge à propos, il peut aussi être délivré, en dehors des époques fixées, des certificats à certains élèves. (*Règlement concernant les certificats, du 29 nov. 1888*).

(Règlement de l'école réale inférieure, du 25 mai 1882.)

Admission, *Noviciat*, *Promotion* et *Rémotion* : Comme au gymnase inférieur.

Certificats : § 42. — Remis six fois par an.

(*Règlement du gymnase supérieur (Paedagogium) approuvé par le Conseil d'Etat le 13 mai 1882*).

Admission : § 9. — Sont admis dans la classe inférieure les élèves

a) pour lesquels le gymnase inférieur a délivré un préavis favorable,

b) qui ont fréquenté une autre école ou reçu un enseignement privé, s'ils atteignent l'âge de 14 ans révolus avant le 1er mai. Exceptionnellement, le président de l'inspectorat peut autoriser l'admission d'élèves plus jeunes s'ils possèdent à fond les connaissances requises.

Examen d'admission : § 18. — Sont soumis à un examen d'admission s'adaptant spécialement au programme de la classe visée, tous les élèves en faveur de l'admission desquels la quatrième classe du gymnase inférieur n'a pas prononcé.

L'admission des élèves dont l'examen a été satisfaisant a lieu d'abord pour un temps d'épreuve de quatre semaines, au terme duquel on procède à l'admission définitive ou au renvoi.

Promotion et Rémotion : Comme au gymnase inférieur.

Certificats : § 41. — Chaque élève reçoit quatre fois par an un certificat d'application, de progrès et de conduite.

§ 42. — Le certificat de maturité n'est accordé qu'aux élèves de quatrième classe qui ont suivi cette classe avec succès et le prouvent par un examen.

(*Règlement de l'école réale supérieure, du 6 avril 1882*).

Admission : § 9. — Sont admis dans la classe inférieure les élèves.

a) pour lesquels l'école réale inférieure a fourni un préavis favorable. (Le reste comme ci-dessus).

Promotion et Rémotion : Comme ci-dessus.

Certificats : (Règlement spécial, du 25 novembre 1888) : Comme ci-dessus.

§ 41. — Des certificats de fin d'études ne sont décernés qu'aux élèves de quatrième (ou troisième) qui ont subi les examens terminaux.

§ 42. — Certificat de maturité : Comme au gymnase supérieur.

(*Règlement des examens de maturité, approuvé par le Conseil d'Etat le 22 février 1890*).

Jury : § 2. — La commission d'examen se compose de cinq

membres, à savoir des recteurs du gymnase supérieur et de l'école réale supérieure, ainsi que de trois professeurs de ces établissements. Elle est nommée, ainsi que son président, par la commission des études (Erziehungsrat) pour une période de trois ans.

Elle est autorisée à s'adjoindre comme examinateurs d'autres professeurs des dits établissements.

Epoque : § 3. — Le candidat qui n'aurait pas achevé un gymnase conduisant jusqu'à l'université, ne peut se présenter à l'examen de maturité qu'au bout du temps qu'il aurait eu à passer encore au gymnase.

Equivalence: § 5. — La commssion peut dispenser entièrement ou partiellement de l'examen les porteurs de certificats de maturité décernés par des établissements du dehors et conformes, entièrement ou en majeure partie, aux prescriptions de ce règlement.

Examen final : § 6. — Pour les élèves de la dernière classe du gymnase supérieur de Bâle, l'examen final compte comme examen de maturité.

Sanctions : § 7.-- Le certificat de maturité décerné aux élèves de la dernière classe de notre école réale supérieure vaut comme certificat de maturité pour l'immatriculation à la faculté des lettres.

Examens complémentaires : Il donne droit également à l'immatriculation aux facultés de médecine et de droit pourvu que le candidat aît subi un examen complémentaire sur les branches mentionnées au § 4 a. Le grec peut y être remplacé par une troisième langue nationale suisse ou par l'anglais. Pour l'immatriculation à la faculté de théologie, un examen complémentaire de latin, de grec et d'hébreu est exigé.

Zurich

Ecole cantonale

(*Programme de 1902. — Prescriptions générales*)

Admission : 2. — Tout candidat doit subir un examen d'entrée.

3. -- Au vu des pièces déposées, le recteur décide de l'admission à l'examen. Il peut être recouru contre son refus, dans le

délai de 3 jours, auprès du Conseil de surveillance (*Règl. de l'Ecole cantonale*, § 6).

4. — Les candidats qui ont subi avec succès l'examen d'entrée, sont admis d'abord, à titre d'essai, pour quatre semaines, après lesquelles il est prononcé sur leur admission définitive ou leur renvoi. (*Règl.* § 9).

Promotions: Le passage dans une classe ou un cours supérieur, ainsi que le certificat de fin d'études peuvent être refusés aux élèves ou auditeurs qui, sans raison majeure, se dispensent entièrement ou en partie d'un examen (*Règlement* § 30).

(*Prescriptions concernant exclusivement le gymnase*)

Admission: 1° Pour l'admission au gymnase, tout élève doit faire preuve d'une préparation suffisante.

Pour être admis dans la première classe du gymnase inférieur, l'élève doit posséder la somme de connaissances qui peuvent être acquises par un élève intelligent et appliqué, dans une bonne école primaire du canton de Zurich.

2° La connaissance des matières enseignées dans les classes précédentes est requise pour l'admission dans une classes supérieure.

Examen de maturité: La IIIe classe du gymnase supérieur n'a qu'un cours d'une demi-année. L'examen terminal a donc lieu en automne.

Les élèves qui l'ont subi avec succès reçoivent un certificat de maturité leur permettant l'entrée à l'université.

(*Prescriptions concernant exclusivement l'école industrielle*)

Admission: Le programme de l'école industrielle doit faire suite, en première et deuxième classes, à celui de la deuxième et de la troisième classes de l'école secondaire. On exigera donc que l'élève possède, à son entrée en première classe, les matières enseignées en deuxième classe secondaire; de même, pour l'entrée en deuxième classe, il doit connaître les matières du programme de la troisième classe secondaire, dans la mesure pouvant être demandée d'un élève intelligent et studieux.

(*Ensemble des dispositions actuellement en vigueur concernant l'organisation des examens de sortie et de maturité, à la troisième classe du gymnase supérieur de Zurich, de février 1889*).

§ 1. — L'examen de sortie de la IIIe classe du gymnase supérieur est fait de manière à servir en même temps d'examen de maturité.

Niveau des épreuves : Les preuves de capacité à exiger des élèves sortant ne peuvent en aucun cas être inférieures à celles prévues par le règlement du 1 septembre 1883 concernant l'admission des étudiants à l'Université (*Règlement de l'école cantonale* § 29).

Jury: § 3. — Les travaux d'examens sont corrigés et appréciés par les professeurs respectifs, puis mis à la disposition des autres examinateurs et pris en considération lors de l'examen.

Epreuves : § 6. Les examens portent dans chaque branche d'une manière générale sur l'ensemble des matières du programme du gymnase, et spécialement sur le programme du dernier cours.

Publicité : § 7. — L'examen est public. Les membres de la commission cantonale de maturité y sont spécialement convoqués.

Jugement : § 8. — Après l'examen, la commission de surveillance et les professeurs se réunissent. Dans cette séance, chaque professeur de branche, d'entente avec son inspecteur, propose la note de chaque élève en tenant compte non seulement du résultat des examens, mais au même titre, du travail et des progrès qu'il a constatés chez l'élève.

Tous les maîtres ont voix consultative. La fixation définitive des notes spéciales et du degré de maturité à attribuer à chaque candidat appartient à la commission de surveillance. Le recteur lui fournit un préavis.

Gymnase et Ecole industrielle de Winterthour

(*Programme de 1902-1903*).

Admission: Les élèves sortant d'une école primaire ou secondaire du canton de Zurich, munis de bons certificats, et demandant

leur entrée dans la première classe du gymnase, et ceux qui, d'une école secondaire du canton de Zurich, veulent passer en première classe industrielle, n'ont pas d'examen d'admission à subir. Par contre, tous les élèves sont soumis à un temps d'épreuves de quatre semaines.

Pour l'inscription d'élèves du dehors, on fera parvenir le dernier certificat annuel et le certificat de fin d'études délivré par la dernière école fréquentée.

Pour être admis dans la première classe du gymnase, l'élève doit posséder la somme de connaissances pouvant être acquises par un élève intelligent et appliqué, dans une bonne école primaire du canton de Zurich.

Pour être admis en première classe industrielle, l'élève devra être en possession des connaissances qui peuvent être acquises par la fréquentation complète d'une école secondaire du canton de Zurich.

Thurgovie

(*Règlement de l'Ecole cantonale*)

Examens d'admission. Jury : § 18. — Les candidats sont examinés par les maîtres qui donnent l'enseignement de la branche en question, dans la classe où les candidats désirent être admis.

Jugement : § 21. — Le collège des maîtres, d'entente avec une délégation de la commission de surveillance, et sur le rapport des examinateurs, décide du résultat de l'examen.

Admission : § 22. — Pour les candidats à la première classe des deux sections, le résultat de l'examen décide de l'admission définitive ou du refus. Dans certains cas particuliers, il peut être prononcé une admission provisoire pour une duré de six semaines.

§ 23. — Pour les autres élèves, l'admission est provisoire. Après 15 jours, pendant lesquels les maîtres ont pu juger surement les connaissances et les capacités des candidats admis provisoirement, le collège des maîtres, avec une délégation de la commission de surveillance, procède au classement définitif des élèves dans les différents cours. Dans certains cas, la durée du temps d'essai peut être prolongé de quatre semaine encore.

Examens de fin d'année : § 24. — A la fin de l'année scolaire, ont lieu des examens publics dont la durée est, dans la règle, de trois jours.

Certificats semestriels et Promotions : § 28. — A la fin de chaque semestre, les élèves reçoivent des témoignages dont le collège des maîtres fixe la note de conduite, et les maîtres respectifs les notes d'application et de progrès. A la fin de l'année scolaire, les bulletins de tous les élèves sont réunis en un tableau destiné à être consulté lors des promotions.

§ 29. — Le collège des maîtres, d'entente avec une délégation des autorités de surveillance et sur le préavis des maîtres, décide les promotions.

§ 30. — La promotion est définitive ou provisoire. Les admissions provisoires seront tranchées six semaines au plus tard après le commencement de la nouvelle année scolaire.

Examens terminaux : § 31. — Les élèves peuvent être émancipés avec ou sans certificat de maturité. Le certificat de maturité n'est délivré qu'après un examen subi avec succès.

Examen de maturité : § 32. — Un examen de maturité a lieu, au printemps ou en automne, soit au gymnase, soit à la section industrielle.

But : § 33. — Ces examens ont pour but de constater si le candidat possède un développement intellectuel suffisant et les connaissances générales et spéciales requises, soit pour entreprendre avec succès des études spéciales à l'université ou au polytechnicum, soit pour entrer dans la vie pratique.

Admission aux épreuves : § 34. — Sont admis à ces examens :

a) les élèves du gymnase qui ont terminé les deux cours de la VIe classe. Les maîtres de l'école cantonale appartenant à la commission d'examen, selon le § 37, (1er alina), décident si un élève peut être admis plus tôt ;

b) les élèves de l'école industrielle ayant terminé la VIe classe, et

c) ceux qui, ayant fréquenté un autre établissement, ont fourni en temps utile des certificats suffisants.

Concordat avec le Polytechnicum : § 36. — Le recteur annonce au président du Conseil de l'Ecole polytechnique la date des examens, en lui indiquant le nombre des candidats qui se destinent à cette Ecole et les sections où ils désirent entrer, cela afin qu'il puisse, s'il le juge à propos, se faire représenter à l'examen.

Sanctions diverses : § 47. — Le certificat attestant que l'examen de maturité a été subi avec succès remplace, pour les élèves du gymnase, dans les examens d'état passés devant des autorités spéciales (synodes, commission de santé, tribunal supérieur) l'épreuve a subir dans les branches correspondantes.

Il procure aux élèves de la section scientifique de l'Ecole industrielle le droit d'entrer, sans l'examen d'admission réglementaire, dans le premier cours des sections correspondantes du Polytechnicum.

Il dispense les candidats à la carrière de l'enseignement secondaire des épreuves de mathématiques et de sciences naturelles, à leur examen d'aptitude.

Certificat de fin d'études : § 48. — Les élèves quittant l'école sans le diplôme de maturité peuvent recevoir un certificat de fin d'études.

(*Règlement de l'examen de maturité à la section gymnasiale de l'Ecole cantonale du 1 septembre 1885*).

Réparation : § 12. — Les candidats qui, à un premier examen, n'auraient pas obtenu le certificat de maturité, peuvent être admis à une deuxième épreuve. Ce second examen comprend dans la règle toutes les branches ; il ne peut qu'exceptionnellement être limité à un certain nombre d'entre elles. Dans le premier cas, l'examen ne peut avoir lieu qu'après une année ; dans le second cas, après six mois.

Le candidat n'est pas admis à un troisième examen.

(*Règlement des examens de maturité à la section industrielle de l'école cantonale, du 1 septembre 1885*).

But : § 2. — Ces examens ont pour but d'établir que les candidats possèdent un développement intellectuel suffisant et les

connaissances requises pour entreprendre avec succès des études spéciales, à l'université ou au polytechnicum, ou pour entrer dans la vie pratique.

Admission : § 3. — Sont admis à ces examens les élèves de la section industrielle ayant terminé la VIIe classe.

Jury : La commission d'examen se compose :

1° des maîtres spéciaux de l'école cantonale, fonctionnant comme examinateurs ;

2° d'une délégation de la Commission de surveillance ;

3° d'une délégation du Conseil d'Etat.

Le recteur préside et le secretaire du collège des maitres tient le protocole.

Réparation : § 13. — Si le candidat qui, à un premier examen. n'a pas obtenu le certificat de maturité subit une seconde épreuve, la commission peut la limiter aux branches pour lesquels le candidat avait obtenu en premier lieu une note inférieure à « suffisant ». Cette faveur n'est accordée, toutefois, qu'aux candidats qui se présentent à la prochaine session.

Concordat avec le Polytechnicum : § 14. — La preuve d'un examen de maturité subi avec succès donne aux futurs polytechniciens le droit d'entrer, sans subir l'examen d'admission règlementaire, dans la première année de l'une des sections du Polytechnicum fédéral.

Saint-Gall

(*Règlement pour l'enseignement et la discipline à l'école cantonale, du 12 mars 1901*).

Admission : Art. 23. — Les examens d'admission, l'admission elle-même ou le refus des candidats, ont lieu immédiatement après la clôture de l'année scolaire précédente.

Promotions : Art. 29. — A la fin de l'année scolaire, le collège des maîtres décide de l'admission des élèves dans les classes supérieures en se basant sur le règlement de promotion établi par la commission des études.

Les élèves qui, pendant deux années consécutives, n'ont pu être promus, doivent quitter l'établissement.

Art. 32. — L'admission dans une classe plus élevée est toujours provisoire pour la durée du premier trimestre. Le collège des maîtres, se basant sur le règlement de promotion, décide, à la fin du trimestre, si cette admission doit être rendue définitive, si l'élève doit être réintégré dans la classe précédente, ou renvoyé de l'établissement.

Examens : Art. 25. — Les élèves du gymnase et ceux de la section technique ont à subir, avant leur sortie de la dernière classe. un examen obligatoire de maturité.

Les élèves qui ont absous la dernière classe commerciale, obtiennent après avoir subi l'examen obligatoire, un certificat de sortie.

Répétitions : Art. 30. — Dans la dernière semaine de l'année scolaire, ont lieu dans toutes classes, à l'exception de la IIe de l'école des aspirants-maîtres secondaires, des répétitions publiques.

Certificats : Art. 24. — Trois fois par an, avant les vacances trimestrielles, les élèves réguliers et bénévoles de l'école cantonale reçoivent des certificats.

(*Règlement pour les examens de maturité à l'école cantonale, du 1 mars 1889*).

Obligation de l'examen : Art. 2. — Les examens de maturité sont obligatoires

a) pour tous les élèves de la 3e classe du gymnase supérieur, ainsi que pour tous les élèves ressortissants du canton et étudiant au dehors, qui sont astreints par un concordat fédéral à subir un examen de maturité, mais ne peuvent en passer un valide dans l'établissement où ils terminent ;

b) pour les élèves de la classe technique supérieure.

Art. 10. — Si le candidat n'a pas pu obtenir le certificat de maturité, il ne peut se représenter qu'après un semestre.

Cette seconde épreuve doit s'étendre, dans la règle, à toutes les branches pour lesquelles n'a pas été atteinte la note 3 au minimum.

Argovie

(Règlement des examens de maturité au gymnase, du 12 juillet 1888).

But : § 1. — Les examens de maturité ont pour but d'établir que les candidats sont suffisamment préparés pour fréquenter l'université.

Base du jugement: Pour l'appréciation du résultat des épreuves, on tiendra compte moins de la somme ou de la profondeur que de la sureté des connaissances, spécialement en ce qui regarde les branches fondamentales et indispensables.

Dans l'établissement du certificat de maturité, la culture générale du candidat, c'est-à-dire le développement de sa puissance intellectuelle et la rectitude de son jugement, entrent surtout en ligne de compte.

Jury : § 2. — Comme jury, le Conseil des études nomme une commission de trois membres dont le président est tiré de son sein. La Direction de l'instruction publique adjoint à cette commission les examinateurs nécessaires, pris parmi les maîtres de branches de l'école cantonale.

Admission aux épreuves : § 3. — La conférence des maîtres produit les certificats trimestriels et de fin d'année des candidats inscrits de la dernière classe du gymnase. Au vu de ces certificats, la direction de l'instruction publique décide de l'admission ou du refus des candidats. Ne sont admis aux examens que ceux d'entre eux qui ont terminé le gymnase, c'est-à-dire les cours du lycée.

Epreuves : § 5. — L'examen est écrit et oral. Ces deux épreuves doivent être séparées par un intervalle de huit jours au moins.

Jugement : § 16. — Les examinateurs de branches émettent, indépendemment de la commission, une appréciation sur les résultats de l'examen oral.

§ 17. — Aussitôt après l'examen oral, la commission se réunit pour établir les notes. Les examinateurs de branches assistent à ces délibérations avec voix consultative. La commission prend ses décisions à la majorités des voix.

Réparation : § 19. — Si le candidat n'a pas rempli les prescriptions prévues, il ne lui est pas délivré de certificat de maturité et son renvoi est proposé à la commission des études. Celle-ci lui communique le résultat de son examen en l'avisant qu'il peut subir un examen complémentaire dans les branches où il a obtenu un résultat insuffisant, cela au plus tôt 6 mois après son premier examen et à ses frais. Il ne peut subir plus de deux examens complémentaires.

Certificat : § 20. — Les résultats des délibérations de la commission, ainsi que toutes les pièces relatives aux examens, sont transmises à la commission des études, qui délivre les certificats de maturité (*§ 3 de la Loi scolaire*).

Certificats du dehors : § 21. — La commission d'examen est aussi compétente pour donner son préavis sur l'équivalence des certificats de maturité délivrés par des établissements du dehors, selon le § 144 litt. b. de la loi scolaire révisée. Pour toutes les demandes de ce genre, la commission des études requiert le préavis de la commission avant de prendre une décision.

Examens complémentaires : § 22. — Les élèves d'écoles réales supérieures, dont les certificats de sortie donnent droit à l'admission à l'école polytechnique fédérale, peuvent, en vue des études de médecine, de pharmacie et de chirurgie dentaire, obtenir le certificat de maturité par un examen complémentaire d'allemand, de latin, de grec ou d'une branche équivalente, et de français. Un certificat de cette sorte doit toutefois, porter la mention qu'il ne vaut que pour l'examen d'état médical.

(Règlement des examens de maturité à l'école cantonale, section industrielle, du 10 février 1893).

But : § 2. — Ces examens ont pour but d'établir que les élèves de la classe supérieure ont acquis la moyenne de connaissances correspondant à l'école et un développement intellectuel suffisant pour suivre avec fruits les cours d'une école polytechnique.

Division de l'examen : § 6. — L'examen de géographie a lieu, dans la règle, à la fin de la deuxième année scolaire, celui d'anglais et d'italien à la fin de la troisième.

Jury (§ 3), *Admission aux épreuves* (§ 5) : Comme au gymnase.

Jugement : § 14. — Il est tenu compte du travail accompli durant l'année.

Soleure

(*Règlement pour les examens de maturité à l'école cantonale, du 22 octobre 1889*).

Jury : § 1. — Une commission de sept membres, nommés par le Conseil d'Etat, procède, conformément au § 31 de la loi scolaire cantonale, aux examens de maturité. Le recteur fait de droit partie de cette commission.

§ 2. — Les professeurs du gymnase et de l'école industrielle supérieure ont voix consultative dans les discussions de la commission d'examen pour l'établissement des notes.

Epoque : § § 5 et 6. — Les élèves de la septième classe du gymnase doivent subir un examen de maturité à la fin du septième cours ;

Les élève de la sixième classe industrielle le subissent à la fin du sixième.

Réparation : § 16. — Si le candidat, qui n'a pas obtenu de certificat de maturité, subit un deuxième examen, celui-ci peut être limité aux branches pour lesquelles les notes du premier examen étaient insuffisantes. Le second examen ne peut avoir lieu que six moix après le premier ; une troisième tentative n'est pas admise.

Elèves externes : § 17. — Les élèves qui n'ont pas fréquenté l'école cantonale ou qui ont été entravés dans leurs études par des circonstances particulières, peuvent cependant être admis à l'examen de maturité, par décision du Conseil d'Etat.

Schaffhouse

(*Règlement des examens de maturité au gymnase, du 20 août 1885*).

But : § 1. — Le but de l'examen de maturité est de constater, si le candidat possède une préparation scientifique suffisante pour

continuer ses études avec succès dans un établissement d'instruction supérieure.

Admission : § 2. — Sont admis aux examens de maturité :

a) et *b*) les élèves ayant terminé la dernière classe du gymnase classique ou de la section réale ;

c) les aspirants pharmaciens ;

d) les élèves ayant terminé la quatrième classe du gymnase classique et se vouant à la carrière de médecin-vétérinaire.

Exceptionnellement, pourront être admis aussi, moyennant autorisation de la commission des études, des candidats qui n'ont pas fréquenté le gymnase ou que des circonstances particulières ont empêchés de fréquenter régulièrement un cours équivalent.

Jury : § 3. — Les examens de maturité sont dirigés par une commission de trois experts, nommés par la commission des études. Le recteur du gymnase fait de droit partie de cette commission.

§ 4. — Les professeurs respectifs procèdent aux examens. Ceux-ci formulent leurs propositions au sujets des notes et les fixent d'entente avec la commission. Le résultat est soumis à l'approbation de la commission des études.

Sujets à option : § 5. — Pour l'examen écrit, et dans chaque branche, le candidat a le choix entre trois sujets au moins.

Certificats: § 8.— Les certificats de maturité contiennent, outre l'indication de l'âge du candidat et la note générale de maturité, une note spéciale pour chaque branche d'examen.

Schwyz

(*Règlement des examens de maturité du 18 mai 1892*).

But : § 3. — L'examen a pour but d'établir, que le candidat est suffisamment préparé pour faire des études supérieures de théologie, de droit, de médecine etc.

Jury : § 4. — Le président du conseil d'éducation désigne le nombre voulu d'examinateurs parmi les professeurs de branche de l'établissement en question.

Épreuves : § 5. — L'examen comprend une épreuve écrite et une épreuve orale.

Jugement : § 12. — Chaque examinateur donne d'abord une note pour sa branche, puis, après l'examen, la commission, d'entente avec les examinateurs, fixe la note définitive, en tenant compte du travail antérieur du candidat, ainsi que de sa culture générale.

Réparation : § 14. — Le candidat n'ayant pas obtenu le certificat de maturité ne peut se présenter à un examen complémentaire qu'au bout d'une année. Il est dispensé de l'examen pour les branches dans lesquelles il avait obtenu au moins la note 5. Les notes obtenues pour ces branches, au premier examen entrent en compte dans le calcul du résultat total du deuxième examen.

Un troisième examen ne peut avoir lieu.

(Supplément au règlement des examens de maturité, du 17 mai 1900).

Règlement pour les examens de maturité de l'école industrielle du collège Maria Hilf à Schwyz.

Admission : § 3. — Sont admis à ces examens les élèves de l'école industrielle ayant terminé la sixième classe et atteint l'âge de 18 ans accomplis.

But : § 5. — Le but de l'examen est d'établir que le candidat possède un développement intellectuel suffisant et les connaissances requises pour suivre avec succès les cours d'une école technique supérieure.

Jury, *Epreuves*, *Jugement* (§ § 6, 11 et 17), comme ci-dessus.

Unterwalden (Obwalden)

Règlement de maturité

(*Arrêté du Grand Conseil du 21 avril 1892 et modifications ultérieures*).

But : Art. 1. — L'examen de maturité a pour but d'établir que le candidat a acquis une formation suffisante pour faire avec succès des études spéciales dans une université.

Epreuves: Art. 3. — Un intervalle de huit jours au moins doit s'écouler entre l'épreuve écrite et l'examen oral.

Jury: Art. 5. — Le conseil d'éducation nomme, pour la durée de deux ans, une commission rééligible de cinq membres, qui surveille la marche de l'examen, prend connaissance des résultats de l'examen écrit et assiste à l'examen oral.

Cette commission, sur le préavis du recteur, choisit les examinateurs parmi les membres du corps enseignant.

Examen divisé: Art. 11. — L'examen de botanique et de zoologie peut être subi à la fin du sixième cours; celui de chimie et de minéralogie, comme celui d'une partie de l'histoire à la fin du septième. Les notes sont décernées immédiatement et inscrites pour être comptées lors de l'établissement de la note moyenne à l'examen final.

Jugement: Art. 12. — Dans l'appréciation du résultat des épreuves, on tiendra compte, moins de la multiplicité ou de la profondeur des connaissances, que d'une science sûre notamment dans les parties fondamentales et indispensables du programme.

La culture générale du candidat, c'est-à-dire ses capacités intellectuelles, la rectitude de sa pensée, la maturité de son jugement, voilà l'élément déterminant dans la collation du diplôme.

Art. 13. — Chaque examinateur donne une note provisoire pour sa branche.

Après l'examen, les examinateurs discutent, en présence de la commission d'examen, les notes à décerner pour chaque branche, en tenant compte équitablement du travail antérieur du candidat.

Réparation: Art. 18. — Le candidat n'ayant pas obtenu le certificat de maturité, peut se présenter à la prochaine session réglementaire pour y subir un examen complémentaire. Cet examen s'étend aux branches pour lesquelles il n'a pas obtenu la note 4.

Un troisième examen ne peut avoir lieu.

Zoug

(*Règlement pour les examens de maturité à l'école cantonale, des 30 juin et 6 juillet 1893, 1 août 1894*).

But: § 1. — L'examen de maturité a pour but d'établir que le

candidat possède un degré suffisant d'instruction et de développement intellectuel pour suivre avec succès des études spéciales dans une université ou une école polytechnique.

Jury : § 2. — La commission d'examen se compose des inspecteurs nommés par la commission cantonale de surveillance pour les branches réales, des inspecteurs de langues mortes nommés par la commission des écoles de la ville et des maitres dont les branches figurent à l'examen. Le président de la commission cantonale de surveillance préside la commission d'examen.

L'examen est dirigé par le président de la commission assisté des professeurs de branches. L'examen proprement dit est fait par les maîtres de branches.

Jugement : § 10. — Les travaux écrits sont corrigés et appréciés par le maître de branche, puis remis à l'inspecteur qui les fait circuler auprès des membres du jury et donne son appréciation lors de la réunion de la commission.

§ 14. — Après l'examen, les membres du jury tiennent séance. Chaque maître de branche propose une note, en tenant compte non seulement du résultat des examens, mais aussi de l'ensemble du travail de l'élève. Le degré de maturité est calculé d'après ces notes individuelles.

Réparation : § 15. — Le certificat de maturité ne peut être délivré au candidat qui a obtenu la note 1 pour une branche ou la note 2 pour deux branches ; il en est de même si la note moyenne est inférieure à 4. Les candidats reçoivent communication du résultat de leurs examens dans les différentes branches et sont avisés qu'ils peuvent subir un examen complémentaire au bout d'une année, dans les branches pour lesquelles ils ont obtenu une note insuffisante.

§ 16. — Les candidats ayant échoué trois fois, ici ou ailleurs, ne sont plus admis aux examens.

Grisons

(*Règlement concernant l'organisation et le programme de l'école cantonale, du 12 juillet 1898*).

Admission : § 9. — Pour entrer en première classe, le candidat doit posséder les connaissances qu'un bon élève peut acquérir dans les six premières années d'une bonne école primaire.

(*Règlement pour les examens de maturité, révisé en 1892*).

Examen divisé : § 1. — L'examen de maturité comprend deux épreuvres dont l'une a lieu à la fin de la sixième et l'autre à la fin de la septième classe du gymnase.

Matières à option : § 3. — Pour les candidats se destinant à la théologie évangélique, l'hébreu remplace éventuellement la langue moderne. Les candidats dispensés du grec subiront un examen dans la langue moderne qu'ils auront étudiée à partir de la troisième classe de l'école cantonale.

Jury : § 8. — *a*) La commission d'examen, qui dirige les épreuves et en juge les résultats, se compose des membres de la commission des études désignés par la direction de l'instruction publique et des professeurs de branches respectifs.

b) Pour chaque branche, on désigne, outre l'examinateur, un deuxième professeur qui s'entendra avec le premier pour la note à décerner.

§ 12. — Pour l'établissement du degré de maturité, s'il y a lieu, et afin d'éviter des erreurs, comme aussi d'obtenir une appréciation plus exacte, on tiendra compte, surtout dans les cas douteux, des travaux du candidat pendant la dernière année scolaire, ainsi que des certificats qu'il pourrait avoir obtenus dans d'autres établissements.

Réparation : § 13. — *a*) Lorsque le candidat n'a pas obtenu le certificat de maturité, il doit subir un deuxième examen dans les branches pour lesquelles il a obtenu une note inférieure à 4.

b) S'il a obtenu, dans plus de sept branches, une note inférieure à 4, il aura à refaire l'examen en entier.

§ 14. — Un deuxième examen, partiel ou complet, ne peut être subi que 6 mois après la première épreuve. Dans le cas seulement, où il ne s'agit que d'une branche, la direction de l'instruction publique peut fixer cet examen à une date plus rapprochée.

§ 15. — Le candidat ne peut pas subir plus de deux examens complémentaires.

V. — Sanctions accordées à la maturité (baccalauréat) par les Universités cantonales.

(Extraits des règlements)

Université de Genève

(*Règlement du 6 octobre 1896, avec diverses modifications*).

Immatriculation : Art. 29. — Sont admis à l'immatriculation comme étudiants dans la Faculté des Sciences et dans la Faculté des Lettres :

1° Les personnes qui ont obtenu le certificat de maturité de l'une des sections du Gymnase de Genève ;

2° Les personnes qui, par des certificats ou des diplômes, justifient d'études équivalentes.

Art. 30. — Sont admis à l'immatriculation comme étudiants dans la Faculté de droit :

1° Les personnes qui ont obtenu le certificat de maturité de la section classique ou de la section réale du Gymnase de Genève.

Art. 31. — Sont admis à l'immatriculation comme étudiants dans la Faculté de Théologie :

1° Les personnes qui ont obtenu le certificat de maturité de la Section classique ou de la Section réale du Gymnase de Genève.

Art. 33. — Sont admis à l'immatriculation comme étudiants dans la Faculté de Médecine :

1° Les personnes qui ont obtenu le certificat de maturité de l'une des Sections du Gymnase de Genève (1).

Admission aux examens de grades : Art. 50, 72 et 80. — Sont admis à postuler les baccalauréats (grade universitaire) les étudiants de l'Université de Genève et les personnes qui, satisfaisant aux conditions d'admission stipulées dans les art. 29 et 33, se font immatriculer en s'inscrivant pour l'examen.

Art. 38. — Sont exemptés de l'examen oral (au baccalauréat ès-lettres) : 1° Les élèves sortis de la Section classique du Gymnase de Genève avec le certificat de maturité ; 2° les personnes qui, sans avoir suivi les cours de la Section classique du Gymnase, ont obtenu le certificat de maturité classique.

Pour les élèves du Gymnase et les autres personnes qui ont obtenu le certificat de maturité classique, conformément au premier paragraphe de l'article 38, l'examen écrit ne se compose que de trois épreuves.

Art. 41. — Les candidats à la licence ès lettres doivent être immatriculés dans la Faculté des Lettres.

Sont admis à se présenter au premier examen :

Les bacheliers ès lettres de l'Université de Genève ; les étudiants qui ont obtenu le certificat de maturité de la section classique ou de la section réale du Gymnase de Genève ; les étudiants qui produisent des titres équivalents.

---

(1) *Le Programme d'enseignement du gymnase, pour les années 1900 à 1904* remarque (p 112) que la Section classique conduit à toutes les Facultés universitaires ; la Section réale de même ; la Section technique, à la Faculté des sciences, à celle des lettres et à l'Ecole polytechnique fédérale ; la Section pédagogique, aux Facultés des sciences, et des lettres. — Il stipule en outre (p. 114) :

" Les élèves qui, à l'issue de la dernière année d'études, obtiennent le certificat de maturité, sont admis sans examen dans les Facultés universitaires, à l'Ecole polytechnique fédérale, ou aux Cours normaux des stagiaires.

Toutefois, pour être admis aux examens fédéraux institués pour les médecins, les pharmaciens, les dentistes et les vétérinaires, le candidat doit avoir suivi, en qualité d'élève régulier, les cours de l'année supérieure des Sections classique ou réale et être muni du certificat de maturité de l'une de ces deux sections.

De même, pour être admis sans examen dans l'une quelconque des Divisions de l'Ecole polytechnique fédérale, le candidat doit avoir suivi, en qualité d'élève régulier, les cours de l'année supérieure de la Section technique et être muni du certificat de maturité de cette section. "

Art. 57. — Sont admis à se présenter aux examens du diplôme de chimiste les étudiants qui satisfont aux conditions donnant accès aux baccalauréats ès sciences.

Art. 90. — Sont admises à postuler le diplôme de pharmacien les personnes qui justifient :

1° D'avoir été immatriculées à l'Université conformément à l'art. 33 du règlement.

Art. 91. — Les personnes qui veulent subir l'examen de commis pharmacien prévu par l'art. 90, 3, doivent :

1° Avoir été immatriculées à l'Université, conformément à l'art. 33 du règlement.

Pour se présenter aux épreuves d'un doctorat, il faut posséder la licence correspondante (ou des titres équivalents), les sanctions accordées pour celle-ci à la maturité le sont donc implicitement pour le doctorat.

Université de Lausanne

(*Règlement général, de janvier 1900*)

Immatriculation : Art. 20. — Pour être immatriculé, l'étudiant doit établir : qu'il est bachelier ès lettres du Gymnase de Lausanne ou qu'il a subi des examens satisfaisants sur le programme du Gymnase scientifique.

Le diplôme du Gymnase de l'Ecole supérieure de jeunes filles de la Ville de Lausanne donne droit à l'immatriculation et à l'admission dans les Facultés des lettres, des sciences et de droit.

S'il n'a pas reçu l'instruction secondaire dans le canton de Vaud, l'étudiant doit justifier qu'il est porteur d'attestations démontrant qu'il peut suivre avec fruit l'enseignement supérieur.

Examens de grades : Art. 23. — Les étudiants immatriculés jouissent seuls du droit à l'obtention d'un grade.

Art. 44. — Pour obtenir un grade ou un diplôme à l'Université de Lausanne, le candidat doit y être, ou y avoir été immatriculé.

(*Règlement de la Faculté des Lettres, du 31 mai 1897, modifié et complété jusqu'au 1 mai 1900*).

Admission à la licence : Art. 6. — Pour être admis à subir les examens de licence, le candidat doit fournir :

a) un certificat d'immatriculation à l'Université de Lausanne.

Art. 19. — Pour être admis à subir les examens de licence classique, le candidat doit fournir, outre les pièces énumérées à l'article 6, un diplôme de bachelier ès-lettres, ou un titre jugé équivalent par le Conseil de Faculté.

Art. 23. — L'admission aux examens de licence ès-lettres modernes est accordée aux candidats porteurs d'un diplôme de bachelier ès-lettres ou ès-sciences mathémathiques, ou d'un titre jugé équivalent par le Conseil de Faculté, et aux demoiselles munies du certificat de sortie du Gymnase de l'Ecole supérieure communale de Lausanne ou d'un titre jugé équivalent par le Conseil de Faculté. Les candidats qui ne remplissent pas ces conditions sont soumis à un examen préalable destiné à prouver qu'ils possèdent une culture générale.

Admission au doctorat : Art. 33. — Pour être admis à subir les épreuves du doctorat ès-lettres, le candidat doit adresser au doyen de la Faculté une demande écrite accompagnée des pièces suivantes :

a) Un certificat d'immatriculation à l'Université de Lausanne.

(*Règlement de la Faculté des Sciences, du 25 juillet 1896, modifié et complété jusqu'au 5 mai 1900*).

Admission à la licence : Art. 17. — Pour être admis à subir les épreuves exigées pour une licence, le candidat doit adresser au doyen de la Faculté une demande écrite accompagnée des pièces suivantes :

a) L'immatriculation à l'Université ;

b) Un certificat de maturité suisse ou un titre jugé équivalent par le Conseil de Faculté.

Admission au doctorat : Art. 39. — Pour être admis à subir les épreuves du doctorat ès sciences, le candidat doit adresser au doyen de la Faculté des sciences une demande écrite accompagnée des pièces suivantes :

a) L'immatriculation à l'Université de Lausanne;

b) Un certificat de maturité suisse ou un titre jugé équivalent par le Conseil de Faculté.

(Règlement de l'Ecole d'Ingénieurs, au 4 septembre 1896)

Admission : Art. 5. — Sont admis de droit au régime intérieur, dans le premier semestre d'études, les candidats porteurs du *baccalauréat* du Gymnase mathématique, du *baccalauréat ès lettres spécial* du Gymnase classique, ou d'un titre reconnu équivalent.

Examen complémentaire : Art. 6. — Les candidats porteurs d'un titre donnant également droit à l'immatriculation à l'Université, mais n'impliquant pas des connaissances *spéciales* suffisantes, sont appelés à subir un examen sur tout ou partie des matières du *programme d'admission.*

Admission provisoire : Art. 8. — Les candidats dépourvus d'un titre donnant droit à l'immatriculation peuvent être admis *provisoirement* au régime intérieur, à la suite de l'examen prévu à l'article 6. Ce provisoire ne peut durer plus de 3 semestres, c'est-à-dire qu'avant l'ouverture du 4e semestre d'études l'intéressé doit s'être pourvu, auprès d'un établissement d'instruction secondaire, d'un titre permettant son immatriculation.

(Programme de l'examen d'admission)

Les candidats qui ne sont pas admis de droit au régime intérieur de l'Ecole en première année (art. 5 du règlement), mais qui sont au bénéfice des dispositions de l'art. 6, ont à subir un examen.

Ces candidats doivent avant tout justifier qu'ils ont suivi avec succès un enseignement complet sur les matières enseignées dans les gymnases classiques ou les écoles réales et correspondant au programme du certificat de maturité ou du baccalauréat ; cette justification se fait par la présentation des diplômes et des

certificats d'études ; si ces certificats ne correspondent pas, au point de vue des connaissances mathématiques, à ce qui est nécessaire pour suivre avec fruit les cours de l'Ecole, le candidat doit subir l'examen précité.

(*Règlement de la Faculté de Médecine, du 23 avril 1902*)

Admission au doctorat : Art. 8.— Pour être admis à subir le épreuves du doctorat, le candidat doit adresser au doyen de la Faculté une demande écrite accompagnée de :

a) L'immatriculation à l'Université de Lausanne ;

b) L'une des pièces suivantes :

un diplôme de bachelier ès lettres ou ès sciences, un certificat de maturité fédérale, un diplôme de sortie d'un gymnase de jeunes filles, ou un titre reconnu par le Conseil de Faculté comme équivalent à l'un ou l'autre de ceux qui précèdent.

(*Règlement de la Faculté de Droit, du 29 juillet 1897*)

Admission à la licence : Art. 5. — Pour être admis à subir les examens de licence, le candidat doit fournir :

a) un certificat d'immatriculation à l'Université de Lausanne ;
b) un diplôme de bachelier ès lettres du Gymnase classique de Lausanne ou, s'il n'a pas reçu l'instruction secondaire dans le canton de Vaud, les attestations prévues à l'art. 20, al. 3 du Règlement général.

(*Facultés de Droit et des Lettres : Règlement pour l'obtention des grades de licencié et de docteur ès sciences sociales, du 25 juin 1902.*)

Admission aux épreuves : Art. 13. — Pour être admis à l'examen, le candidat doit être immatriculé à l'Université et inscrit à la Faculté de droit ou à la Faculté des lettres.

(*Règlement de la Faculté de Théologie, du 21 juillet 1900*)

Admission à la licence : Art. 8. — Pour être admis à l'examen propédeutique, le candidat doit :

1° Etre bachelier ès lettres ou porteur d'un acte de maturité équivalent ;

Admission au doctorat: Art. 28. — Pour être admis à subir ces épreuves, le candidat doit adresser au doyen de la Faculté une demande écrite accompagnée des pièces suivantes :

a) Un certificat d'immatriculation à l'Université de Lausanne ;

b) Le diplôme de licencié en théologie de l'Université de Lausanne ou des titres jugés équivalents.

Université de Neuchâtel

(*Règlement général de l'Académie de Neuchâtel, du 10 février 1899*)

Immatriculation : Art. 24. — Sont immatriculés les jeunes gens porteurs du baccalauréat ès-lettres ou ès-sciences du Gymnase cantonal de Neuchâtel, d'attestations démontrant qu'ils ont terminé d'une manière satisfaisante leurs études secondaires, ou de titres jugés équivalents par le recteur et, dans les cas douteux, par le Bureau.

Art. 25. — Seront pareillement immatriculés ceux qui, sans être porteurs des titres prévus à l'article précédent, justifieront par un examen passé devant un jury nommé par le recteur et le président de la Faculté intéressée, qu'ils possèdent des connaissances suffisantes pour suivre avec fruit l'enseignement académique.

(*Règlement des examens de l'Académie de Neuchâtel, du 10 février 1899*)

Admission à la licence : Art. 10. — Tout candidat au grade de licencié doit avoir été immatriculé à l'Académie pendant un semestre au moins.

Art. 20. — Pour être admis aux examens de licence ès-lettres, il faut :

1° être porteur d'un des titres suivants :

a) pour la licence ès-lettres classiques : du baccalauréat ès lettres (y compris le grec) du Gymnase cantonal de Neuchâtel ou d'un titre équivalent ;

b) pour la licence ès-lettres modernes : du baccalauréat ès-lettres ou ès-sciences du Gymnase cantonal de Neuchâtel ou d'un titre équivalent ;

c) pour la licence pour l'enseignement littéraire : du baccalauréat de Neuchâtel, du brevet pour l'enseignement primaire ou d'un titre équivalent.

Art. 30. — Pour être admis aux examens de licence ès-sciences le candidat doit :

1° être porteur d'un des titres suivants :

a) pour la licence ès-sciences mathématiques, ès-sciences physiques et ès-sciences naturelles, du baccalauréat ès-lettres ou ès-sciences du gymnase cantonal de Neuchâtel ou d'un titre équivalent ;

b) pour la licence en vue de l'enseignement scientifique, du baccalauréat de Neuchâtel, d'un titre équivalent ou du brevet pour l'enseignement primaire, complété par des examens spéciaux de trigonométrie, géométrie descriptive et géométrie analytique.

Art. 48. — Pour être admis aux examens de licence en droit, il faut :

1° être porteur du baccalauréat du Gymnase cantonal de Neuchâtel ou d'un titre équivalent.

Art. 53. — Pour être admis aux examens de licence en théologie, le candidat doit être porteur du baccalauréat ès-lettres de Neuchâtel ou d'un titre équivalent.

A défaut de titre, il aura à subir devant la Faculté un examen jugé équivalent.

Université de Fribourg (1)

(Statuts de l'Université)

Immatriculation : Art. 27. — L'admission ne peut être prononcée qu'au profit du postulant dont les certificats constatent

(1) (*Programme des études* du Collège Saint Michel, de Fribourg, pour 1901-1902) :

3° Avec le diplôme de bachelier ès lettres on peut être admis à l'examen d'avocat dans le canton de Fribourg et aux examens propédeutiques de médecine dans les universités suisses.

4° Le certificat de maturité délivré aux bacheliers ès sciences équivaut à un acte d'admission à l'Ecole polytechnique fédérale, en vertu du concordat du 27 decembre 1883.

6° Les gouvernements de Genève, de Vaud, de Neuchâtel et de Schwyz admettent les diplômes donnés par le Collège Saint-Michel comme équivalent à ceux qui sont délivrés par les établissements de ces cantons.

qu'il a suivi tous les cours d'un gymnase où d'un établissement équivalent, ou qu'il a fait partie d'une autre Université en qualité d'étudiant régulier. Exception à cette règle ne peut être faite que par décision spéciale de la Faculté intéressée.

(Règlements des examens de la Faculté des sciences)

Licences : Art. 2. — Le candidat à l'un de ces diplômes doit prouver (par exemple, par sa *Tabella Scholarum*) qu'il a suivi durant au moins six semestres les cours, ainsi que les exercices pratiques de sciences mathématiques, physiques et naturelles qui y correspondent, soit dans une Université, soit à l'Ecole polytechnique fédérale.

Art. 3. — Les candidats qui possèdent un diplôme de bachelier ès sciences de Fribourg ou un diplôme équivalent peuvent se présenter à l'examen de licence après quatre semestres d'études supérieures seulement.

Doctorat: § 1. Pour obtenir le grade de Docteur, il faut adresser une demande écrite au Doyen.

A la demande doivent être annexés :

a) Un diplôme de baccalauréat, ou un certificat d'examen équivalent.

(Règlement des examens pour l'obtention du grade de docteur ès-lettres)

Art. 1. — A la demande doivent être annexés :

2° Des certificats authentiques sur les études du candidat.

Des certificats visés au N° 2 doit ressortir la preuve :

a) Que le candidat remplit les conditions exigées pour l'immatriculation à l'Université de Fribourg.

(Règlement et programme de l'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, délivré par la Faculté des Lettres, de décembre 1902).

§ 5. — A sa demande d'admission à l'examen, le candidat doit annexer :

II. Des certificats authentiques sur ses études et les examens qu'il a subis.

§ 7. — Les certificats exigés au noméro II du § 5, doivent fournir la preuve :

1. Que le candidat a fréquenté avec succès la classe supérieure d'un gymnase ou d'un lycée.

Licence : § 21. — Un *diplôme de licencié* ès-lettres est délivré, sur sa demande et comme complément, à tout candidat qui subit avec succès des examens :

a) Sur deux branches, l'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes supérieures, ou

b) Sur une branche seulement, l'examen susdit et sur deux branches, l'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes inférieures,

1° ou dans deux branches pour le degré supérieur — ou dans une branche pour le degré supérieur et dans deux branches pour le degré inférieur ;

2° et qui, en outre, a subi avec succès un examen en pédagogie et fourni la preuve qu'il a participé avec succès à des examens pédagogiques, pendant un semestre au moins.

(Règlement des examens à la Faculté de Droit)

Licence, Doctorat, Doctorat es sciences politiques et économiques : Art. 2. — Ne peuvent aspirer à ces grades que les candidats dont la culture scientifique satisfait aux conditions exigées pour l'immatriculation à l'Université de Fribourg.

(Règlement pour l'obtention des grades à la Faculté de Théologie)

§ 2. — La Faculté peut refuser l'accès aux grades à tout candidat qui n'aurait pas fait au complet un cours normal d'études secondaires. (Il faut entendre par là le gymnase en entier et le lycée, là où celui-ci constitue le complément du gymnase).

Université de Berne

(Règlement d'admission, du 12 janvier 1901)

§ 3. — A la demande d'immatriculation doit être jointe :

a) la preuve d'une culture préparatoire suffisante.

§ 4. — Valent comme preuve de cette culture :

a) pour les candidats suisses ou établis en Suisse, le certificat de maturité d'un gymnase,..... (1).

Pour l'immatriculation, les diverses facultés demandent :

Théologie évangélique : l'une des deux maturités ; *Théologie catholique* : la maturité littéraire (ou réale, av. ex. compl. en langues mortes) ; *Droit* : Certificats équivalents à ceux exigés pour l'examen d'état ; *Médecine* : Certificat de promotion en « Prima » d'un gymnase ou d'un réalgymnase,..... ; *Art vétérinaire* : idem ; *Lettres* : idem ; *Sciences* : idem (2).

(*Règlements d'admission aux grades*)

A la demande d'admission aux épreuves doivent être joints :

Faculté des Lettres (23 décembre 1898), Doctorat : § 2. — c. des certificats de préparation scientifique ;

Faculté des Sciences (23 décembre 1898), Doctorat : § 2. — c. des certificats de préparation scientifique ;

Faculté de droit : (27 décembre 1895), Doctorat : § 1. — 3) la preuve d'études suffisantes ;

Faculté de médecine (22 février 1889), Doctorat : § 1. — des preuves de préparation scientifique complète. (Le § 1. des *Dispositions d'exécution*, du 20 novembre 1901, stipule : Sera admis à l'examen du doctorat en médecine quiconque pourra produire le certificat de maturité d'un gymnase littéraire ou d'un réalgymnase avec latin. Si le candidat a fréquenté un réalgymnase sans latin

---

(1) Pour les *examens d'état*, le canton de Berne demande :

D'un futur ecclésiastique, la maturité littéraire (ou réale, av. ex. compl. en langues mortes ;

pour les professions médicales, l'une des deux maturités, selon règlementation fédérale ;

d'un futur maître de gymnase ou d'école secondaire, comme d'un futur avocat, l'une des deux maturités.

(2) A défaut de preuve d'une culture préparatoire suffisante, un *examen d'admission* peut ouvrir les Facultés de droit, de médecine, de l'art vétérinaire, des lettres et des sciences (*Règlement du 26 juin 1901*).

ou un gymnase de femmes, il est tenu de prouver par des certificats qu'il a acquis en latin les connaissances correspondant au niveau des classes moyennes d'un gymnase littéraire).

Faculté vétérinaire (8 juin 1900), Doctorat : § 1. — c) des preuves de préparation scientifique ;

Faculté de théologie catholique (3 décembre 1901), Doctorat : § 5. — 3) un certificat de maturité ou une preuve équivalente de préparation.

Université de Bâle

(Loi sur l'Université, du 30 janvier 1896)

Immatriculation : § 30. — Tout candidat doit produire un certificat d'études.

Les citoyens du canton de Bâle-Ville doivent être porteurs d'un certificat de maturité.

Admission au doctorat : A la demande d'admission aux épreuves doivent être joints :

Faculté de philosophie (*Règl. d'examens de novembre 1897, février 1900 et mars 1902*) :

§ 11. — 3) *a.* si le candidat est de Bâle-Ville, un certificat de maturité ;

b) si le candidat n'est point de Bâle-Ville, des certificats établissant qu'il possède une culture littéraire ou réale équivalente.

Les candidats de la faculté des lettres (sauf si leur « branche principale » est l'économie politique) doivent fournir la preuve qu'ils savent le latin dans la mesure correspondant à la maturité (*Règl.* § 4. — A, 1).

Faculté de droit (*Règl. d'exam. du 20 novembre 1900*) : § 1. — les certificats d'études, y compris la preuve de culture littéraire.

§ 7. — La note portée au diplôme dépend à la fois du résultat des épreuves et des études préparatoires faites par le candidat.

Faculté de médecine (*Règl. d'exam. de novembre 1900*) : § 15. — 2. un certificat de maturité littéraire (pour les étrangers, la preuve d'une préparation équivalente).

Université de Zurich

(Règlement d'admission, du 17 février 1900)

Immatriculation : § 2. — Les candidats porteurs du certificat de maturité des gymnases de Zurich ou de Winterthur, ou de celui délivré par la Commission fédérale de maturité, ou de titres notoirement équivalents, émanés de gymnases suisses ou étrangers, peuvent être immatriculés sans autre.

§ 3. — Les candidats dépourvus du certificat de maturité délivré par les écoles industrielles de Zurich ou de Winterthur pour l'entrée au Polytechnicum, ou d'un certificat de sortie satisfaisant émané de la classe supérieure de la section commerciale de l'école cantonale zurichoise..... peuvent toutefois être immatriculés dans la IIe section de la Faculté de philosophie et à la Faculté des sciences sociales.

Examen d'admission : § 7. — Tous les candidats ne possédant pas le certificat indiqué aux paragraphes 2 et 3, sont soumis à un examen d'admission.

§ 8. — *a*) Les candidats, citoyens zurichois, désireux d'entrer à l'Université sans posséder la maturité d'un gymnase du canton, doivent subir l'examen en entier, mais ils n'y seront admis qu'un an après leur sortie du gymnase.

Examen de divers types : Les § § 12 et 13 stipulent que l'examen est oral et écrit ; qu'il comporte le latin et le grec ; pour les théologiens, aussi l'hébreu. Toutefois, le grec peut être remplacé par l'anglais ou l'italien, sauf pour les théologiens. Les candidats à la IIe section de la faculté de philosophie (sciences) comme ceux qui, à la faculté de droit, se proposent d'étudier les sciences sociales, peuvent remplacer en outre le latin par une autre langue étrangère vivante (anglais ou italien), ou par un interrogatoire plus étendu sur les mathématiques.

Jury : § 10. — La Commission d'examen à le droit de s'adjoindre des spécialistes pris dans le corps enseignant secondaire ou supérieur.

(*Règlement pour l'examen du doctorat en médecine, du 11 mai 1901*)

§ 1. — A la demande d'admission aux épreuves doit être joint:

2. Le diplôme fédéral de médecin-pratricien, ou

a) pour les nationaux, un certificat suisse de maturité, tel qu'il est exigé pour l'admission aux examens fédéraux de médecine [1].

---

(1) Les règlements d'examen des autres facultés ne font pas mention de la maturité.

Conclusion

La consultation des auteurs et l'examen des divers modes de sanction en usage dans les principaux pays n'ont pas modifié le point de vue que je soutenais dès l'origine :

Après comme avant cette double enquête, il me paraît incontestable que *les études secondaires doivent avoir une sanction*, se rapportant à elles seules et indépendante des carrières qui s'ouvrent devant leurs éleves. J'admets volontiers que l'intérêt social exige de ceux qui aspirent aux carrières libérales et aux fonctions publiques la preuve d'une culture générale suffisante. Ainsi *l'idée de supprimer le baccalauréat, ou la maturité, sans rien mettre à sa place; est* aussi *éloignée de mon esprit* aujourd'hui qu'il y a vingt ans.

Cela posé, je continue à prétendre que *l'épreuve terminale*, telle qu'elle est organisée actuellement dans la plupart des pays, *n'est pas*, tant s'en faut, *le meilleur procédé possible de sanction.* Je continue à demander que le grade de bachelier soit décerné à la preuve sûre fournie par la moyenne ou par l'ensemble des notes, plutôt qu'au hasard d'un examen unique et sommatoire. Loin de supprimer ce grade, *je veux* donc *en augmenter la valeur réelle*, en fondant sa collation sur un critérium meilleur, ce qui, du même coup, *le débarrasse des inconvénients* qu'on lui reproche avec tant de raison.

Pour cela, je reviens à l'idée qui constitue mon point de départ invariable : l'enseignement secondaire a pour mission, non point de former des spécialistes ou des érudits, mais seulement de donner à l'esprit une culture générale tout en procurant la maturité du jugement. Cela posé, je répète qu'en raison même de leur caractère de généralité et de ce qu'elles ont nécessairement d'impondérable, cette « culture » et cette « maturité » ne sont pas susceptibles d'une « révision générale » et, par conséquent, ne sauraient s'apprécier par la voie sommaire et hasardeuse d'un examen unique quelqu'étendu que soit son programme, quelqu'élevé qu'on maintienne le niveau de ses exigences.

Pour avoir quelques chances d'être juste, une constatation aussi délicate doit s'appuyer sur une base beaucoup plus large. Cette base doit être, non pas une épreuve de quelques heures, *dont la préparation même place l'élève dans des conditions physiques et intellectuelles défavorables au succès*, mais bien le dossier complet formé par l'ensemble des notes que l'élève aura obtenues par un travail calme, réfléchi et soutenu, poursuivi, *dans des conditions normales*, pendant plusieurs années.

Ce dossier, pourra être fourni d'une manière simple et pourtant sûre par des *examens échelonnés* (annuels, semestriels, trimestriels ou même mensuels) qui, par leur fréquence habitueront les élèves à la régularité dans le travail, tout en n'exigeant pas — vu leur programme nécessairement restreint — cette préparation spéciale dont nous connaissons les multiples inconvénients.

Le principe à appliquer ici découle immédiatement de la conception même qu'on doit avoir de l'enseignement secondaire ; c'est que *tout bon élève, par le seul fait d'avoir bien fait ses études, est digne de les voir sanctionnées par le diplôme de bachelier, le jour où il les termine.* Exiger de lui un examen terminal qui ne prouvera rien de plus, et qui prouvera même moins, que ses succès échelonnés, est une pratique de tous points condamnable.

Je demande donc que *les bons élèves* soient dispensés de tout examen terminal et qu'ils reçoivent le diplôme de maturité en considération des notes qu'ils auront obtenues au cours de leurs études, c'est-à-dire, pratiquement, à partir de l'âge où ils auront pu comprendre l'importance de ces études. Ainsi la dignité de bachelier sera basée sur un travail long et persévérant et sur l'acquisition de connaissances bien digérées. La valeur intrinsèque du titre s'élèvera d'autant.

Quant aux *élèves médiocres* ou aux jeunes gens que la maladie, ou toute autre cause involontaire, aurait empêchés longtemps de fournir un travail sérieux, il y aura lieu de leur appliquer le principe aussi juste que charitable : « Je ne veux pas la mort du pécheur, mais qu'il se convertisse et qu'il vive ». Pour eux, nous conserverons l'examen terminal, mais seulement comme « planche de salut ». Le diplôme obtenu par ce moyen, auquel

s'appliquent toutes les critiques adressées au baccalauréat actuel, sera en fait *de qualité inférieure* ; mais on peut consentir à ce qu'il ne porte pas trace de son infériorité originelle.

Pour terminer, deux questions pratiques : D'abord, comment réunir en un tout l'ensemble des notes obtenues par chaque élève aux nombreuses épreuves partielles ? L'idée la plus simple, évidemment, est celle du *livret scolaire* individuel, accompagnant l'élève à travers toutes ses classes. Cependant, je le répète, cela n'est pas indispensable, attendu que les certificats semestriels ou annuels, délivrés par les collèges et déjà en usage, suffiraient pleinement à constituer le dossier.

En second lieu, à qui incombera *la collation du grade* de bachelier, dans le nouveau système ? Evidemment, et à plus forte raison encore que dans l'ancien, ce sera au collège où l'élève termine ses études. Cette collation, en effet, appartient aux établissements d'enseignement secondaire au même titre que celle de la licence et du doctorat appartient aux universités. Les personnes ou les écoles spéciales qui, en Suisse par exemple, s'en remettent aux professeurs des collèges du soin de faire passer l'examen actuel du baccalauréat n'auraient, je le répète, aucun motif pour refuser à ces mêmes professeurs le droit de décerner le diplôme au vu des notes antérieurement obtenues ; nul plus qu'eux ne serait compétent pour ce faire, et les cas d'équivalence pourraient subsister intégralement. Il faudrait seulement que les différents collèges s'entendissent pour avoir la même échelle de notes, afin qu'un élève pût, selon les besoins de la vie, changer de maison sans compromettre son diplôme final. J'ai montré que, là encore, il ne saurait y avoir de difficulté réelle.

Voilà donc ce que je demande et, en formulant ces désirs, j'ai la satisfaction de me rencontrer avec le Jury fribourgeois du Baccalauréat ès-sciences qui s'exprimait naguère en ces termes : « Nous aurions été plus loin et aurions proposé de supprimer l'examen lui-même. Mais nous aurions l'air de vouloir nous soustraire au contrôle de l'Ecole polytechnique et le concordat serait sans doute compromis. Nous aurions voulu aussi dispenser

de l'examen les bons élèves c. a. d. ceux qui figurent dans la 1re classe ; cette dispense aurait été un puissant stimulant au travail soutenu. Mais il en résulterait que les élèves faibles et médiocres figureraient seuls dans nos examens et nous risquerions fort d'être mal jugés par les étrangers et les experts qui y assisteraient. Ces raisons nous ont engagés à conserver pour tous l'obligation de l'examen » (1).

---

(1) *Rapport du Jury de l'examen du Baccalauréat ès-sciences*, du 21 février 1894. — Cette citation pourrait m'amener à examiner la question des *Concordats* qui règlent, dans certains cas, le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, ces concordats consacrant aussi une sanction accordée au diplôme de l'enseignement secondaire. Toutefois, cette question étant intimement liée à celle, plus générale, du *but* que doit se proposer l'enseignement secondaire lui-même, je préfère l'examiner, avec tous les développements qu'elle comporte, dans la partie de cet ouvrage qui sera spécialement consacrée au *but de l'enseignement secondaire*.

DEUXIÈME PARTIE

L'enseignement scientifique

Généralités sur l'enseignement des sciences

Une chose m'a toujours frappé : c'est l'aspect très différent sous lequel une même branche du savoir humain peut se présenter aux spécialistes qui la cultivent et aux collégiens qui l'étudient ou aux personnes qui ne la connaissent que par leurs souvenirs de collège. Aux premiers elle procurera les plus grandes jouissances, tandis qu'aux seconds elle ne donnera souvent que peine et dégoût ; elle aura laissé les plus mauvais souvenirs. Ce phénomène étrange se produit pour la philosophie, la littérature, l'histoire ; il est plus fréquent encore pour les sciences et la géographie. Comment l'expliquer, sinon par le fait qu'en général l'enseignement secondaire ne reflète pas assez exactement la vie, à laquelle il doit servir d'introduction ? (1).

* * *

Avant d'examiner en détail ce qu'elles doivent être dans les collèges, pour répondre au but de cet ordre d'enseignement, rap-

(1) " Nous donnons aux jeunes gens, a dit M. le Dr Ferrière, de Genève, dans une conférence remarquable, des connaissances éparses, sans contact avec la vie, et qui ont grand peine à s'incorporer au caractère même du sujet. „

Autre observation, à l'appui du même fait : Pourquoi les comptes-rendus de conférences publiques, et justement ceux qui veulent être le plus élogieux, se croient-ils toujours obligés de qualifier un sujet scientifique d'*aride*, et de féliciter le conférencier du talent qu'il a eu de le " vulgariser „ : on veut dire " de le rendre supportable „ ; peut-être " moins ennuyeux qu'on ne s'y attendait ? „ N'est-ce pas une preuve qu'à la plupart des gens, qui ne les ont cultivées qu'au collège, les sciences ont laissé l'impression d'une déplorable aridité ? L'enseignement secondaire n'est-il pas coupable d'engendrer un tel parti pris ?

pelons la haute ***importance culturelle des disciplines scientifiques*** ; le rôle qu'elles sont appelées à jouer dans la formation harmonique de l'être humain.

On l'a dit, la science de la nature vaut surtout parce qu'elle contient d'humanités. C'est avec raison qu'on a désigné récemment les études de science, telles qu'elles devraient être comprises, par le nom d'*humanités scientifiques*, et M. Fouillée est dans le vrai quand il dit que la fin à laquelle doivent tendre ces humanités nouvelles, c'est la transformation des sciences matérielles en sciences morales, par leur esprit, leur méthode, leurs principes et leurs conclusions, par leur histoire et leurs conséquences sociales (1).

Et ce but, pour élevé qu'il soit, n'est pas chimérique, car les sciences — M. Chaumié, ministre de l'Instruction publique de France l'a dit excellement — ne se bornent pas à la poursuite de résultats utilitaires et pratiques. Elles sont particulièrement propres à développer les *qualités* maîtresses de l'*esprit* (2), et il se dégage de leur enseignement une *idée morale* de la plus haute portée, l'idée de solidarité (3). La science a son martyrologue, qui enseigne la *noblesse du sacrifice* ; son histoire prêche le *dévouement* désintéressé. Plus peut-être que toute autre discipline, la science exige et prêche le *respect de la vérité*, elle qui nous montre les lois naturelles, avec lesquelles il est inutile de vouloir tricher. Par elle surtout nous apprenons à purifier notre intelligence de toute

(1) *L'enseignement au point de vue national*, p. 67.

(2) Répondant à M. le professeur Nollet, à la cérémonie du concours général, le Ministre a dit : " La méthode des sciences, rigoureuse, précise, sincère, logique, est merveilleusement apte à former le *jugement*, à en assurer la rectitude et, d'autre part, les plus arides souvent ne peuvent se passer du secours de *l'imagination*, lorsque quelque phénomène encore inexpliqué, éveillant l'attention, invite à la recherche des lois inconnues qui le régissent.

" N'est-il pas banal de redire, après tant d'autres, quelle haute et pénétrante *poésie* se dégage souvent de la science ?

" N'élève-t-elle pas les yeux vers le ciel, et n'emporte-t-elle pas l'âme dans les régions les plus pures, cette science qui, par ses merveilleuses découvertes, nous donne le frisson de l'infini ? " — Remarquons que cela s'applique aussi bien à l'étude des infiniment petits de la cristallographie ou de la microbiologie, qu'à celle des infiniment grands de la géologie ou de l'astronomie. Enfin, comme le remarque M. Haraucourt, les sciences naturelles nous donnent l'impression profondément *philosophique* de l'ordre et de la stabilité dans la nature.

(3) " Tous les âges de l'histoire, a dit encore M. Chaumié, toutes les générations, tous

erreur, de toute chimère, issue du fanatisme ou de la superstition (1). Elle est l'ennemi le plus redoutable qu'aient rencontré les préjugés du passé ; c'est par excellence l'émancipatrice de l'esprit humain (2).

La science, d'ailleurs, n'est point étrangère à l'art ; M. Berthelot l'a dit avec raison, le *sentiment du beau* naît de la vue du développement harmonique des êtres vivants ou inanimés, tels qu'il résulte des lois qui gouvernent le monde extérieur. Enfin, la science est à sa manière propre aussi à former le *caractère* ; à ouvrir le *cœur* de l'enfant ; si quelque chose peut nous *rattacher à notre temps*, c'est elle (3).

* * *

Comme le dit fort bien M. le professeur Horner, l'enseignement des sciences à un double ***but :*** un but *éducatif* et un but *utilitaire*.

---

les progrès sont solidaires les uns des autres. La civilisation qui nous entoure est le fruit du lent travail des siècles ; le bien-être matériel et moral dont nous jouissons a été préparé et peu à peu conquis au prix de leurs peines, de leurs sueurs et souvent de leurs larmes et de leur sang, par ceux qui nous ont précédés, et qui, eux, n'en ont pas cueilli le fruit ; les plus grands génies eussent été impuissants à faire la moindre de leurs découvertes sans le patrimoine commun d'expérience et de savoir accumulé par leurs devanciers. „

" En même temps que l'éducation scientifique nous élève en quelque sorte au-dessus de notre propre personnalité par les conceptions et les puissances qui résultent de la connaissance des lois naturelles, a dit aussi M. Berthelot, elle nous apprend que cette connaissance ne saurait être acquise et perpétuellement mise en œuvre que par la réunion et le concours indéfiniment prolongé des efforts individuels de tous les hommes civilisés, dans le temps et dans l'espace ; c'est-à-dire qu'elle fait pénétrer jusqu'au fond de notre cœur et de notre esprit la notion vivifiante d'une solidarité supérieure. „

(1) M. Berthelot, dans le *Temps* du 10 septembre 1898.

(2) Ch. Bigot, *Questions d'enseignement secondaire, p. 40.*

(3) " Quoique j'aie aimé les lettres, a dit M. Ribot, je crois que les sciences ont en elles-mêmes une singulière puissance pour développer l'intelligence, surtout celle d'un homme moderne, de celui qui doit vivre dans notre société. Je crois qu'il y a une manière de les enseigner qui doit ouvrir largement l'esprit et même former le caractère. Si l'on apprend aux élèves, non pas seulement les notions positives, les chiffres, tout ce qui est technique, tout ce qui s'oublie, si on leur enseigne la voie qu'on a suivie pour créer la science de nos jours, si on leur montre par quel effort et par quelle méthode l'esprit humain s'est élevé jusqu'à ces vérités éternelles, si on leur fait l'histoire des découvertes d'un Pasteur, on peut saisir l'intelligence et quelque chose encore de plus noble que l'intelligence, le cœur de l'enfant. Je crois qu'on peut inspirer au jeune homme, pour notre société, pour les prodiges qu'elle crée en développant la science, cet amour et cette admiration, qui feront de lui un véritable citoyen de la société moderne. „ (*Discours* prononcé à la Chambre française, lors de la grande Enquête sur l'enseignement secondaire).

« Un but éducatif, en ce que cette étude développe *l'esprit d'observation* et donne aux *sens plus d'acuité et de délicatesse*. En travaillant sur les matériaux acquis par l'intuition, en s'élevant des faits observés par les sens à la conception abstraite et à l'énoncé des lois qui les régissent, l'intelligence s'exerce au *raisonnement* et s'enrichit de connaissances nouvelles et de théories fécondes.

« Cette étude fait, de plus, *aimer la nature* et donne ainsi aux sentiments du jeune homme un aliment varié et une noble direction que l'on ne saurait trouver ailleurs.

« Au *point de vue utilitaire et pratique*, le jeune homme puise dans cette étude une foule de notions absolument indispensables dans mille circonstances diverses de la vie, comme aussi il acquiert par là les connaisances fondamentales à plusieurs carrières. » (1)

C'est qu'en effet — M. Gréard a raison d'y insister — « la vie réelle est devenue pour l'enfant pleine d'enseignements. Il se développe au milieu des enchantements et des bienfaits de la science. Les merveilles de la lumière, de la vapeur, de l'électricité, éclatent incessamment sous ses yeux. Les livres qu'on lui donne en même temps que les *Vies des hommes illustres*, qu'il n'a pas cessé d'aimer, sont pleins d'images d'une précision achevée qui placent sous son regard la représentation des êtres ou des objets hors de sa portée. On le provoque, par les fictions les plus saisissantes, à descendre au fond des mers, à pénétrer au centre de la terre, à visiter les glaces du pôle, à s'élever jusque dans les astres (2). En un jour et sans se mouvoir, il en voit plus qu'au temps de Montaigne on n'en apprenait en des années de voyages. Il questionne, et on lui répond. Comment ne pas faire tourner au profit de l'éducation de son esprit ce spectacle du monde ? C'est plus qu'une tentation naturelle et légitime : c'est une nécessité » (3).

---

(1) *L'enseignement des sciences dans les collèges*, p. 51.

(2) Parmi les fictions de ce genre, dont la lecture, faite au moment opportun, c'est-à-dire pendant que le jeune homme étudie les sciences physiques, est bien propre à stimuler son enthousiasme et par conséquent son ardeur au travail, il faut citer avant tout les ouvrages de Jules Vernes.

(3) Oct. Gréard, *Enseignement secondaire*, I, p. 86.

Oui, en effet, l'éducation scientifique est devenue *indispensable* en tant qu'introduction dans le monde réel, et celui-là même qui en aura le moins profité en retirera encore un grand bénéfice : il ne sera pas tout à fait étranger aux études même où il aura fait le moins de progrès ; il saura du moins que certaines questions existent et qu'il est aussi impossible de les supprimer que ridicule de les mépriser (1).

Enfin — remarque profonde due à M. Bigot — la science n'est pas moins importante que les lettres pour l'instruction de la jeunesse : « On parle souvent, dit-il, et l'on n'a pas tort, des esprits faux que peut faire et que fait l'éducation scientifique toute seule, l'éducation mathématique surtout. Que ne parle-t-on tout aussi bien des esprits faux que fait l'éducation littéraire quand elle est seule (2) ?

« On parle souvent, et l'on n'a pas tort, des idées générales qui nous viennent des lettres : que ne parle-t-on aussi de celles qu'apporte la science ? Il est une chose que tout le monde fait plus ou moins, qu'il en ait conscience ou non : c'est de la *philosophie*. Chacun cherche à sa façon l'explication du problème de l'univers et de soi-même, selon qu'il lui apparaît. Or, suivant qu'un homme a reçu ou non l'éducation scientifique, le problème se pose d'une tout autre façon » (3).

« A l'éducation générale de l'esprit et du cœur, disait M. Léon Bourgeois avec l'élévation de pensée qui caractérisait ses écrits, les sciences d'expérience et de raisonnement viendront, à leur heure, dans l'ordre et la mesure convenables, associer leurs fortes leçons, comme un complément et un correctif indispensables. Tandis que l'élève qui fait ses humanités élargit et assouplit son jugement en parcourant le monde, toujours en évolution, des

(1) Ch. Bigot, *Op. cit.*, p. 45.

(2) Il en donne des exemples nombreux et pleins d'actualité.

(3) " Qui ne voit combien sera différente la philosophie de celui qui ne connaît que l'ondoyante variété des sentiments humains, et de celui qui a bien compris une fois que la nature a ses lois immuables et que jamais aucun caprice ne vient les troubler ? Qui ne voit combien sera différente l'explication du monde pour celui qui, étudiant l'homme seul, s'est habitué à faire de l'homme le centre de tout, et pour celui qui a bien compris que la terre n'est qu'une petite planète gravitant autour du soleil, que ce soleil lui-même n'est qu'un point dans l'immense système de l'univers ? „ (*Op. cit.*, p. 48).

idées morales, n'est-il pas nécessaire aussi qu'il le fixe et l'affermisse, en lui donnant le lest d'un savoir prouvé, systématisé et définitif? Faute d'initiation aux méthodes des sciences, ne se trouverait-il pas comme dépourvu d'indispensables organes » (1) ?

« L'observation concrète de la nature est nécessaire aux jeunes gens, dit à son tour le Dr. Aug. Forel ; elle est bien plus apte à développer dans leur cerveau un esprit vrai, droit et clair que tout un fatras d'abstractions arides qui les dégoûte et les étioles, tout en leur faussant souvent le jugement » (2).

Ainsi donc, l'enseignement des sciences, outre son but éducatif et son but utilitaire, remplit encore un but proprement *pédagogique*, comme complément, voire même comme correctif indispensable, de l'éducation littéraire.

* * *

Quels doivent être, dans leurs traits généraux, ***le programme et la méthode*** de l'enseignement scientifique secondaire ?

On a beaucoup disputé et on dispute encore, dans certains milieux pédagogiques, sur la *dose* de sciences qu'il faut au collège. Les uns disent qu'on en fait trop, les autres prétendent qu'on en fait trop peu. La question est loin d'être oiseuse, seulement elle est mal posée : A mon humble avis, on fait à la fois trop et trop peu de sciences, c'est-à-dire qu'on ne les fait pas comme on devrait les faire : c'est une question de *qualité* beaucoup plus que de quantité. Pour essayer de la résoudre, revenons à notre point de départ invariable : le but du collège tel que nous l'avons fixé en commençant. Le collège, avons-nous dit, n'est pas une école préparatoire ; il n'a pas pour mission de former aux spécialités ; sa tâche est remplie quand il a meublé l'intelligence de ses élèves d'idées générales, propres à les orienter dans la vie, fourni un aliment sain à leur imagination, développé la maturité et la rectitude de leur jugement, allumé en eux le feu sacré qui ne s'éteindra plus. Or, ces prémisses posées, l'esprit qui doit animer l'enseignement scientifique secondaire en découle immédiatement.

(1) *Instructions et Programmes* de 1890, p. XI.

(2) " A propos de l'enseignement classique, „ *Suisse universitaire* du 31 Juillet 1898, p. 153.

Tout d'abord, la pratique actuelle de n'enseigner de chaque branche que les éléments est contraire au but de l'enseignement secondaire. Les éléments ne sont que l'anti-chambre des vraies études ; c'est des parties transcendantes d'une science que se dégagent les aperçus généraux et les conclusions philosophiques, seuls importants au point de vue de la culture générale des esprits. Si l'on objecte que ce qui dépasse les éléments est trop difficile pour les collégiens, je réponds que cela n'est vrai qu'avec la méthode actuelle, qui se perd dans les détails. Le but de l'enseignement secondaire exige qu'on donne de chaque discipline un *aperçu total*, mais réduit en réalité à l'exposé de la *méthode de recherche* propre à la branche en question et des *principales conclusions* auxquelles elle arrive. Tout détail technique ou de pure érudition sera écarté comme ne concourant pas au but. On évitera ainsi la sécheresse et l'ennui qui en découle.

Mais j'entends l'objection : Vous allez faire de beaux parleurs, me dira-t-on, sachant de tout un peu et rien à fond, capables de discourir sur tout et de faire rien. — Parfaitement : le but de l'enseignement secondaire est de procurer sur toutes choses les « clartés » dont ne saurait se passer, étant donnés son temps et son milieu, un homme qui veut se dire « cultivé. » Faire des praticiens, dans n'importe quel domaine, serait pour le collège la pire des fautes (1).

En résumé, l'enseignement des sciences doit être organisé en

---

(1) Verest dit de même : " L'important c'est qu'en terminant ses études, le jeune homme sache ce qu'est la science et quels en sont l'importance, le domaine, les procédés ; c'est encore qu'il se rende quelque peu compte des grandes lois qui régissent le monde matériel et des principales découvertes modernes. (*La question des humanités*, p. 291). — Le même auteur ajoute qu'un exercice de rédaction fort convenable serait celui qui apprendrait aux élèves à formuler adéquatement, en style suivi, les observations scientifiques qu'on leur aurait fait faire. C'est-à-dire qu'il préconise, comme moi, la *composition de sciences* à côté du " devoir français, „ ce dernier étant de nature plutôt historique ou littéraire.

M. Fouillée est du même avis : " Il faut, dit-il, dans l'étude de chaque science, introduire l'esprit et la méthode philosophiques, les vues d'ensemble, la recherche des principes et des conclusions les plus générales ; il faut ramener ainsi toutes les sciences à l'unité. Les sciences ne peuvent être bien enseignées à des jeunes gens que par des hommes d'esprit philosophique, qui verront toujours la partie dans le tout et ne perdront jamais de vue la hiérarchie des vérités. — Il importe de montrer le côté général et cosmologique des sciences, (*Op. cit.*, p. 96 et suiv.)

vue de la culture générale et de manière à former pour sa part un véritable système d'humanités. Pour cela, évidemment, ce n'est point la quantité des connaissances qui importe, c'est la qualité du savoir, la méthode, enfin l'organisation des connaissances. La qualité du savoir consiste à être rationnel au lieu d'être mécanique et purement mnémonique ; la méthode doit être active et philosophique ; l'organisation doit aboutir à une philosophie de la nature (1).

Mais, va-t-on me dire, votre système bannit précisément de l'enseignement scientifique la *méthode active*, tant préconisée. Ne savez-vous donc pas que pour Montaigne déjà, « toute connaissance qui ne devient pas partie intégrante de nous mêmes n'est qu'une charge de plus. Que si la nature produit beaucoup de médiocrités, l'instruction fait beaucoup de sots » (2) ? — Karl Vogt n'a-t-il pas convenu que, par l'enseignement actuel des sciences, l'initiative individuelle s'amoindrit de plus en plus, remplacée qu'elle est par un travail toujours plus mécanique (3) ? — Et Mgr. Dupanloup n'a-t-il pas écrit, voilà près d'un demi-siècle : « On est moins censé avoir beaucoup appris, qu'être devenu capable d'apprendre, c'est-à-dire capable d'un travail personnel, spontané, indépendant » (4) ? — « L'étudiant digne de ce nom doit avoir le véritable esprit scientifique ; il ne peut pas se borner à enregistrer passivement et à répéter automatiquement à la façon d'un phonographe l'enseignement du professeur ; il doit avoir à cœur de l'approfondir par ses propres travaux, de le scruter en tous sens, en recourant aux sources, de se l'assimiler au point de pouvoir devenir initiateur et maître à son tour » (5).

« La science a été conquise, elle se conquiert de haute lutte sur la nature, qui nous entoure d'illusions. Bénéficiaires de cette

(1) Fouillée, *Op. cit.*, p. 112.

(2) In Bigot, *Questions d'enseignement secondaire*, p. 286.

(3) In Fouillée, *Op. cit.*, p. 84.

(4) *De l'éducation dans les humanités*, 1850, p. 15.

(5) Verest, *Op. cit.*, p. 16.

lutte, pourquoi donc laisserions-nous croire aux jeunes gens que la science est un beau jour sortie du cerveau du roi de la création, tout armée de ses immortelles lois ? Or, c'est à quoi l'on arrive par l'exposé dogmatique des vérités. On risque ainsi de fausser le jugement des élèves » (1).

« L'esprit de l'enfant n'est pas un récipient dans lequel le maître verse à doses modérées un peu de botanique, de zoologie ou de physique ; il doit être actif sans cesse ; la science ne lui sera pas présentée toute faite ; c'est à lui de la créer ; le maître, pour exercer les facultés d'observation et de raisonnement de ses élèves, leur fera trouver, par une série de questions habilement posées, de déductions logiquement provoquées, d'expériences simples souvent répétées, de juxtapositions d'objets ou d'organismes comparables, la loi générale, la cause des phénomènes, les différences qui séparent les classes d'êtres, les analogies qui les rapprochent. Si l'enseignement n'est pas donné dans cet esprit, il est sans valeur et ne fait que charger inutilement la mémoire » (2).

En somme, conclura-t-on contre moi, tout le monde est d'accord pour demander que l'élève soit actif, qu'il cherche, qu'il observe, qu'il compare, qu'il expérimente lui-même, et, au rebours de cette opinion générale, vous voulez le condamner à la *passivité* en lui présentant un enseignement trop élevé pour qu'il puisse le contrôler.

Qu'on veuille bien me permettre à répondre : J'ai dit que l'*exposé total* exigé par le but même de l'enseignement secondaire doit porter tout d'abord sur la *méthode de recherche* propre à chaque science. C'est donc que je ne dédaigne pas d'initier l'élève à la pratique même des recherches scientifiques. Le sens d'observation, la faculté critique de comparer et d'induire, voire même une certaine habileté à expérimenter, sont à mon avis, des prérogatives indispensables à l'homme « harmoniquement développé ». On pourra exercer ces facultés sur des sujets tirés des parties élémentaires de la science, mais on évitera d'empiéter sur

(1) *L'école industrielle cantonale vaudoise*, p. 191.

(2) *Rapport* de M. F. Guex, *sur l'Exposition de Genève*, p. 363.

la tâche propre à l'enseignement universitaire (ou supérieur, en général) en donnant dans l'éducation technique et en formant des spécialistes ; on fera bien de se borner surtout en ce qui concerne l'expérimentation. A cette seule condition, j'admets parfaitement la méthode active et je vais jusqu'à croire que l'élève qui aura vu par lui-même comment « on fait la science » sera seul bien préparé à saisir l'*exposé des conclusions* où cette science est arrivée pour les objets qu'il n'aura pas explorés personnellement. Mon système de l'*exposé total* n'exclut donc point la participation active des étudiants ; d'autre part, il est indispensable aux fins de l'enseignement secondaire.

Un point encore, pour en finir avec la méthode générale ; il est relatif à l'*histoire des découvertes* scientifiques. Je l'ai dit il y a longtemps : il est indispensable que les étudiants sachent un peu quels ont été les fondateurs des sciences qu'ils admirent à bon droit et auxquelles il consacrent beaucoup d'efforts ; c'est là une dette de reconnaissance que l'humanité se doit à elle-même.

Or, M. Fouillée est de mon avis : « Il faut montrer, dit-il, dans les sciences le côté humain, la part de l'esprit dans leur formation et dans leurs découvertes : c'est dire que la méthode de chaque science, qui est une application de la logique générale, devrait être l'objet d'une étude particulière et attentive. Cette logique, d'ailleurs, ne serait pas tout abstraite, car elle pourrait s'accompagner des grands exemples fournis par l'histoire des sciences. Il est des découvertes scientifiques, dit Descartes, qui sont des batailles gagnées ; racontez aux jeunes gens les principales et les plus héroïques de ces batailles; vous les intéresserez ainsi aux résultats mêmes des sciences, et vous développerez chez eux l'esprit scientifique au moyen de l'enthousiasme pour la conquête de la vérité ; vous leur ferez comprendre la puissance de raisonnement qui a amené les découvertes actuelles et en amènera d'autres. Quel intérêt prendraient l'arithmétique et la géographie si on joignait un peu de leur histoire à l'exposition de leurs principales théories, si on assistait aux efforts des Pythagore, des Platon,

des Euclides, ou, plus tard, des Viète, des Descartes, des Pascal, des Leibniz ! Les grandes théories, au lieu d'être des abstractions mortes et anonymes, deviendraient des vérités vivantes, humaines, ayant leur histoire, comme une statue qui est de Michel-Ange, comme un tableau qui est de Raphaël. En même temps, chaque vérité scientifique aurait sa moralité.

« Oui, le développement des sciences et le progrès des méthodes est une épopée ; et il est plus important pour l'éducation de la jeunesse de l'intéresser à cette épopée que de lui faire inventorier des faits et des lois » (1).

* * *

L'enseignement scientifique des collèges est loin, en général, de répondre à l'idéal que je viens de formuler. Il présente à mes yeux quatre **défauts** habituels : l'utilitarisme, le particularisme, le formalisme et une excessive immatérialité.

L'utilitarisme de notre enseignement scientifique consiste en ce qu'il descend, dans chaque science particulière, jusqu'à des détails de nature technique et spéciale, mêlant ainsi deux choses qui doivent rester distinctes : le *général*, qui convient à l'homme et par conséquent incombe aux études que tous doivent faire, et le *spécial*, qui convenant seulement à telle ou telle profession, incombe aux écoles chargées d'en préparer les adeptes (2).

Or, à quoi nous sert tant de minutie ? « Qu'un chimiste sache la chimie fort bien ; c'est là sa spécialité, et une spécialité dont la moindre branche suffit à toute son activité intellectuelle. Mais quel intérêt ont la plupart des hommes à en apprendre un grand nombre de formules ? N'est-ce pas assez, pour quelqu'un qui, de

(1) *Op. cit.*, p. 97. — " Toutes les grandes découvertes ont une histoire, dramatique et passionnante parfois, intéressante toujours, toujours bonne à enseigner ; et la vie des savants illustres l'est aussi. En n'enseignant point ces belles choses, on fait preuve d'ingratitude à l'égard des grands hommes anciens et modernes dont les œuvres initiatrices forment la part la plus importante de l'héritage que chaque siècle lègue au suivant. „ *(L'école cantonale vaudoise*, p. 193). — " Quand vous exposez un sujet d'un intérêt général, disait J. B. Dumas, résumez-en l'histoire : rendez ainsi familière la logique des inventeurs ; apprenez à vos élèves à connaître et à vénérer les hommes illustres qui ont créé la science. „

(2) Guérin fait la même distinction ; *La question du latin et la réforme profonde de l'enseignement secondaire*, p. 323.

sa vie n'aura occasion d'y recourir, peut-être même d'y penser, de savoir ce que c'est que cette science particulière, quel est son rang dans la science générale, où elle en est de l'analyse de la matière, quelles sont les lois dominantes qui président aux combinaisons des corps simples, et quelles sont les plus importantes de ces combinaisons ? Quiconque embrassera une profession exigeant une connaissance plus approfondie de la chimie trouvera dans l'enseignement professionnel le moyen d'acquérir cette connaissance au degré de profondeur nécessaire.

« Nous pourrions passer ainsi en revue toutes les sciences particulières, et chacune donnerait lieu aux mêmes réflexions. L'enseignement secondaire n'a pour but de former ni des historiens, ni des chimistes, ni des physiciens, ni des naturalistes, ni des économistes, ni des mathématiciens, pas plus que des médecins et des avocats, mais de donner à l'*homme* une teinture suffisante de la science générale, dont les sciences particulières ne sont que des subdivisions, afin que, connaissant, par ce moyen, la nature, objet de la science, et l'évolution de l'esprit humain dans la série des âges, il s'élève réellement à cet état dont parle Pascal, celui d'un homme qui subsisterait toujours et apprendrait continuellement. Il est des choses que tout le monde doit savoir parce que leur connaissance contribue à former l'homme intellectuel et moral ; il en est d'autres, infiniment nombreuses, qu'il faut se résigner à ignorer, parce qu'elles tombent dans la sphère de la spécialité propre à chacune des professions qu'engendre la division du travail dans une civilisation avancée. Il faut savoir ce que c'est, et cela suffit » (1).

« D'ailleurs, reprend M. Fouillée, prétendra-t-on que le lourd bagage technique dont le collège les encombre soit nécessaire pour les futurs industriels, ingénieurs, médecins, officiers de l'armée, etc. ? Il faut voir les choses de près pour se convaincre de tout ce qu'il y a encore là d'illusion. Chaque carrière a besoin d'un bon nombre de connaissances spéciales et d'un petit nombre de connaissances générales. Les connaissances spéciales, on les ac-

(1) *Ibidem*, p. 87.

quiert par la préparation immédiate à telle profession ; à quoi bon enseigner superficiellement dès le lycée ce qu'on sera obligé plus tard d'apprendre de nouveau ? Enseignez plutôt aux jeunes gens ce qu'ils n'auront pas plus tard l'occasion ou la nécessité d'apprendre, c'est-à-dire les principes fondamentaux et les idées générales.

« L'enseignement utilitaire, qui se préoccupe trop tôt de la profession spéciale, va contre son but et, loin de préparer à cette profession des hommes plus aptes, il ne lui fournit que des esprits incomplets et mutilés. Tout ce qui est trop particulier et trop spécial doit être exclu d'une éducation *libérale* » (1).

On ne saurait rendre en meilleur langage la formule que je préconise depuis vingt ans, et c'est exactement dans ce sens que notre Ecole polytechnique suisse demande de ses candidats la possession d'une « culture générale », d'une « maturité suffisante », se chargeant elle-même, comme elle le dit, de leur apprendre leur spécialité.

A un autre point de vue, d'ailleurs, M. Bigot a raison de prétendre que « c'est rabaisser l'enseignement des sciences que de lui donner un caractère surtout pratique et utilitaire ; il importe que lui aussi serve, dans l'instruction secondaire, au progrès général de l'esprit ; qu'il soit pour l'intelligence une gymnastique et vigoureuse et rigoureuse ; qu'il fasse bien connaître et bien saisir les méthodes diverses et les fasse mettre en pratique ; que, après l'avoir reçu, on soit entré en possession de ces idées générales que doit le monde moderne aux savants qui, depuis quatre siècles, ont consacré leur vie à l'étude de l'univers et à la découverte de ses lois. Ainsi le jeune homme qui aura terminé ses études d'enseignement secondaire sortira du collège avec un esprit bien équilibré, possédant déjà beaucoup de solides connaissances, capable d'en acquérir de nouvelles et, ce qui est le

---

(1) *Op. cit.*, p. 85 et suiv. — En suivant ces sages conseils, on atteindrait un autre but encore, non moins désirable : On diminuerait la *Surcharge des programmes*, dont nous verrons plus loin les multiples inconvénients.

principal, désireux de les acquérir et sentant ce qui lui manque encore » (1).

Si l'on m'objecte que les sciences ont trop progressé pour que leur enseignement puisse être ainsi condensé, je réponds avec M. Guérin que « c'est précisément parce que, dans son progrès continuel, la science est devenue encyclopédique, qu'il faut lui faire subir les retranchements nécessaires pour la rendre accessible ; en faire quelque chose comme *une récapitulation de la vie de l'humanité dans l'ensemble de ses manifestations spécifiques les plus générales.* Il arriverait ainsi, au point de vue intellectuel, ce qui arrive au point de vue embryologique ; chaque être reproduisant à partir de la cellule primordiale, la série *abrégée* des transformations subies par l'espèce dans son évolution totale. » (2)

Et cet auteur a raison de conclure « qu'un tel enseignement scientifique, *précisément parce qu'il n'enseignerait que ce qu'on a intérêt à savoir et ce qui ne peut s'oublier,* s'il était développé convenablement, obtiendrait des résultats bien supérieurs à ceux qu'on obtient par le système actuel » (3). — Rien, en effet, n'est plus faux que l'idée, souvent émise pour justifier les programmes surchargés, qu'on retient en proportion de la quantité apprise. On retient où on oublie, selon que les choses apprises ont été ou non assimilées. Ici denouveau, c'est affaire de qualité et point de quantité.

---

(1) *Op. cit.*, p. 81., — " L'étude actuelle des sciences, dit M. Fouillée, avec l'infinité de ses détails et de ses applications, sans vues générales et philosophiques, a un grand défaut : sa tendance trop utilitaire. Aucun but élevé n'étant placé devant les yeux des élèves, ils ne peuvent que se dire : J'apprends telle chose parcequ'elle me sera utile plus tard. Ils risquent ainsi de prendre *l'intérêt* pour mesure universelle ". L'illustre recteur de l'université de Berlin, M. Dubois — Reymond, s'est élevé aussi contre *l'industrialisme* donné pour but à l'enseignement scientifique : Les sciences, a-t-il dit, séparées de l'esprit philosophique, sont un rétrécissement de l'esprit et détruisent le sens de l'idéal. Au contraire, l'esprit philosophique animant les études de sciences leur donnera un but, un sens une valeur autre que cette " valeur d'application commerciale " qui seule touche les Edison. L'élève ne dira plus sans cesse, devant les formules de la chimie ou de la mécanique : que m'importe si je ne dois être ni chimiste ni mécanicien. " (*Op. cit.*, p. 69, 80 et 113). — Il est curieux que le système classique, dont la " pièce de résistance ", les langues mortes, a le plus à craindre d'une inquisition inspirée par l'utilitarisme, ait été si peu attentif à ne pas encourager encore cette tendance trop naturelle par un enseignement scientifique sans idéal.

(2) *Op. cit.*, p. 81.

(3) *Ibidem*, p. 326.

Le particularisme trop habituel à l'enseignement scientifique secondaire consiste à confiner chaque science dans son domaine spécial, sans la relier aux autres ce qui permettrait de s'élever à des vues synthétiques. Tel qu'il est, en général, notre enseignement de sciences multiples et isolées est en définitive une série de spécialités qui se déroule devant l'élève. Ainsi fragmentées, détachées les unes des autres, les connaissances que nous fournissons à nos jeunes gens n'ont plus ni leur consistance scientifique, ni leur vertu éducative, Si l'instruction n'est pas maintenue dans une unité d'où sorte la conception des grandes lois du monde, elle néglige sa fin idéale (1).

L'abaissement d'esprit qui résulte de l'extrême division du travail atteint forcément ceux qui doivent enseigner selon cette méthode funeste (2). Le « spécialisme », qui désagrège tout, est le défaut de trop de savants qui ont une aversion marquée pour les vues larges et philosophiques. C'est un défaut même pour le spécialiste : à combien plus forte raison, le sera-ce pour le maître secondaire, chargé de distribuer une « culture générale » ?

Comme le dit très bien M. Fouillée, « un véritable enseignement doit former un organisme, animé d'un même esprit, régi par une même méthode, tendant à une même fin. Les diverses sciences doivent êtres enseignées non pour elles-mêmes, mais pour le tout dont elles font partie, pour *la science*. Elles doivent donc être liées entre elles au lieu de se suivre dans ce désordre qu'offrent aujourd'hui nos programmes, et leur liaison doit être telle qu'une conception de la nature et de la vie s'en dégage progressivement Les diverses sciences doivent, malgré la diversité de leurs objets, prendre sur le fait une seule et même évolution entraînant les choses et les hommes » (3).

---

(1) Fouillée, *Op. cit.*, p. 78.

(2) " L'esprit d'un homme est inévitablement rapetissé, dit Stuart Mill, quand toutes ses pensées se tournent à la classification d'un petit nombre d'insectes ou à la résolution d'un petit nombre d'équations ".

(3) *Op. cit.*, p. 113.

Cette dislocation de la science entraîne une autre conséquence: elle fait perdre de vue les idées fondamentales qui devraient se dégager de l'étude de l'univers. De sorte que, en croyant donner du fond à l'esprit par l'enseignement scientifique tel qu'il est conçu, on ne lui donne en réalité que des nomenclatures sans justification, des schémas sans lien avec le réel, en somme des formes. C'est ce défaut que j'appelle *le formalisme* de l'enseignement (1).

L'enseignement secondaire souffre enfin, presque partout, d'une *excessive immatérialité*. Dans ses articles des *Monat-Rosen*, mon excellent camarade est ami, le Dr Viatte, déclare impossible d'apprendre les sciences naturelles « seulement avec la craie et l'éponge, sans autres impressions que les visuelles et les auditives. Mais il me semble que la plupart des collégiens seraient trop heureux s'il pouvaient compter toujours sur la craie et les impressions visuelles. Bien souvent, ce secours élémentaire leur est refusé. Pour tout enseignement, le maître lit ses notes, ou même un manuel tout fait ; rarement il dessine au tableau. Sans doute, le manuel est illustré et on a des images murales, mais ces dessins ont été faits d'avance, ils ne naissent pas au fur et à mesure de l'exposé et c'est précisément là ce qui les rend plus difficiles à comprendre, moins éducatifs, que le plus modeste croquis fait au cours de la description orale et dont les traits, soignés ou jetés selon leur importance relative, reflèteront la pensée vivante du maître comme les mots de son discours. Je n'aime pas beaucoup les images imprimées: c'est mort et même cela *n'a jamais eu vie* pour l'élève. Je préfère de beaucoup le tableau noir et les craies de couleur pour le maître, un cahier blanc et des crayons de couleur pour l'élève. On n'a pas idée de la vertu pédagogique de ce petit engin.

---

(1) M. Fouillée l'a signalé aussi (*Op. cit.* p. 69).

Voilà pour l'enseignement ; venons à la récitation. Pourquoi dans tant de classes, fait-on encore réciter « dans les bancs » avec la seule mémoire, et non pas au tableau, la craie en main ? (1).

Enfin, l'immatérialité fâcheuse de l'enseignement se traduit encore par le rôle beaucoup trop effacé qu'y joue le contact direct avec la nature, soit en grand, dans des excursions, soit en petit, par l'usage des échantillons. Nous reviendrons sur ce point à propos des sciences naturelles proprement dites.

* * *

D'après ce qu'on vient de voir, ***la réforme*** des études scientifiques au degré secondaire devra se proposer un quatruple objet : *idéaliser* et *unifier*, ce qui n'est possible qu'en donnant à tout l'enseignement une orientation philosophique, enfin *objectiver* ; le tout conduisant à *simplifier* notablement. Ainsi compris, l'enseignement dépendra avant tout de la valeur et de l'activité du maître (2). Il devra composer lui-même toutes ses leçons afin de les adapter à son auditoire et à son milieu. Ce jour-là nous verrons disparaître la plaie de l'enseignement secondaire : *le manuel*, qui va à tous et à personne, comme un habit tout-fait ; qui favorise l'indolence des uns et le « perroquétisme » des autres. Ce jour-là disparaîtront aussi le surmenage, fonction de l'ennui, et le dégoût pour les choses apprises, qui est trop souvent, aujourd'hui, le résultat le plus clair des études (3).

---

(1) M. le Dr Herzen, Prof. de physiologie à l'université de Lausanne, l'a remarqué aussi : " Dans la plupart des cas, dit-il, les méthodes employées sont défectueuses : on abuse de la mémoire et on néglige trop l'observation, le raisonnement et le sentiment " *(De l'ens. second. dans la Suisse romande*, p. 6).

(2) Qui devra en faire la carrière de sa vie et non point s'y jeter occasionnellement ; avoir pour cette profession noble entre toutes des aptitudes marquées ; s'y être préparé par des études spéciales, à la fois scientifiques et pédagogiques, faites au contact de l'enseignement supérieur et sanctionnées par un grade académique (la licence tout au moins) ; n'être point trop chargé d'heures de classe, et enfin être considéré et rétribué comme le mérite l'importance sociale du sacerdoce qu'il remplit.

(3) Comme le remarque très justement M. Fouillée, " les vues générales restent plus aisément dans la mémoire que la multiplicité des détails, comme les grands horizons au sortir d'un voyage. En même temps, où sera l'étude la plus fructueuse et la plus éducatrice ? Pour apprécier ce point, le moyen est simple, et on devrait toujours y recourir quand il

* * *

Dans les collèges, en général, l'enseignement scientifique, après avoir disposé d'un petit nombre d'heures dans les classes moyennes, voit ce nombre augmenter et finit par devenir prépondérant dans les dernières années. Il y a même des endroits où les sciences physiques et naturelles sont représentées au commencement et à la fin du cours classique, par les « leçons de choses » dans les petites classes, par les cours de physique, de chimie et d'histoire naturelle, vers la fin du gymnase. Entre deux, elles manquent complètement et M. Herzen considère leur absence comme « d'autant plus regrettable que ce hiatus dans leur enseignement tombe justement sur les années où les élèves en profiteraient le plus, à cause de la disposition prépondérante à cet âge-là pour l'observation de la nature » (1)

Et La Chalotais disait de même : « Les premiers objets dont on doit occuper les enfants sont la géographie, l'histoire naturelle, des exercices physiques et mathématiques ; connaissances qui sont à leur portée, parcequ'elles tombent sous les sens. »

« Il est une chose incontestée, disait M. Girard aux instituteurs réunis à l'Exposition de Paris, en 1878, c'est que les enfants sont merveilleusement doués pour l'observation : ils sont curieux, ils demandent toujours pourquoi ceci, comment cela » (2).

« Nous sommes doués, dans notre enfance, à un degré très remarquable du talent si utile d'observer les formes, les couleurs les apparences, les qualités et surtout les réalités de chaque

---

s'agit de juger un programme. Supposons que l'élève, au sortir de ses cours, oublie tout le matériel des choses qu'on lui a dites (et c'est ce qui arrive neuf fois sur dix) ; que lui restera-t-il avec les programmes actuels ? Rien, ou à peu près. Que lui restera-t-il avec l'autre programme ? Tout l'esprit des études scientifiques, des impressions qui pourront être ineffaçables, une élévation générale de la pensée, enfin une curiosité et un désir de la satisfaire dès que l'occasion se présentera, un respect et un amour de la science. Toutes les formules et toute la nomenclature auront sombré, mais il subsistera un progrès de la pensée et, finalement, une aptitude scientifique toute prête à se manifester, si les circonstances de la vie obligent présisément le jeune homme à apprendre de nouveau et, cette fois, à retenir la science dont il a oublié la lettre et gardé l'esprit. » (*Op. cit.*, p. 81).

(1) *Op. cit.*, p. 30 et 31.

(2) In Horner, *Op. cit.*, p. 57.

chose, dit M. A. de Candolle. Que fait-on, dans l'enseignement primaire et secondaire pour développer cette précieuse faculté ? A peu près rien. »

Ainsi donc il y a toute une école d'éducateurs pour qui c'est un fait avéré qu'à l'âge des jeunes collégiens, *c'est la tendance à l'observation de la nature qui prédomine*, et cela d'autant plus qu'ils sont plus jeunes, — nullement la tendance à l'examen des formes verbales. Cela admis, et partant du principe incontestable en soi que, pour être pleinement efficace, l'enseignement doit tenir compte de la tendance intellectuelle prédominante chez les élèves auxquels il s'adresse, les pédagogues de l'école de Herzen concluent que ***l'étude des sciences devrait précéder celle des langues*** (1).

En faveur de cette transposition des objets d'étude, on fait remarquer que l'attention, sans laquelle on n'apprend rien, peut être captivée seulement par les sujets que l'intelligence recherche spontanément, et jamais par ceux qu'on lui impose artificiellement. A l'objection qu'il y a autant à observer et à raisonner dans l'étude rationnelle des langues, que dans celle des sciences, on répond que cela est vrai *seulement à un âge plus avancé*, à l'âge où la tendance à l'analyse des formes verbales se manifeste spontanément, mais, dit-on, pas à l'âge où elle est encore profondément assoupie : La langue, est pour les enfants, *un moyen*, auquel ils ne font aucune attention, et dont ils se servent inconsciamment pour obtenir, sur les objets qui les intéressent, les informations qu'ils désirent avoir, pour acquérir des idées nouvelles ; en elle-même, elle ne les intéresse nullement, et ce n'est que beaucoup plus tard qu'elle devient, à son tour, *un but*, un objet d'attention, d'observation, de raisonnement et de réflexion ; c'est alors, et *alors seulement*, qu'ont peut entreprendre avec fruit l'étude des langues (2).

---

(1) Herzen, *Op. cit.*, p. 13.

(2) Herzen, *Op. cit.*, p. 21 et suiv.

Cette transposition tirerait, pense-t-on, les élèves de la torpeur où nous les voyons trop souvent plongés durant leurs études classiques ([1]). Elle aurait pour conséquence qu'ils étudieraient bien les sciences, tandis que, sauf de rares exceptions, ils étudient mal les langues ([2]). Laisser en friche jusqu'à dix-huit ans la précieuse faculté d'observation que les enfants possèdent, c'est, ajoute-t-on, s'exposer à l'oblitérer ; en retarder l'usage plus que de raison, c'est s'adresser de propos délibéré à une curiosité émoussée, à un intérêt disparu ([3]).

Le système actuel, dit-on encore, provoque l'effort constant de certaines facultés de l'esprit, toujours les mêmes, qui sont surmenées sans égard pour les aptitudes propres à l'âge des élèves. Ces dernières par contre sont laissées dans une inactivité presque complète, qui les condamne à s'atrophier. On les reprend, vers la fin du collège, après en avoir empêché le développement naturel pendant de longues années ([4]). Et on conclut qu'il faut absolument changer de système, ne pas interrompre les « leçons de choses », mais au contraire, les développer de façon à en faire peu à peu un véritable enseignement scientifique ([5]).

Sed audiatur et altera pars : MM. Marcel Bernès ([6]) et Henri Michel ([7]), par exemple, tout en admettant aussi que les sciences expérimentales, sont pour un esprit déjà mûr, un excellent moyen de culture, parce qu'elles exercent la réflexion et le raisonnement, non sur de pures abstractions, mais sur des éléments

(1) *Ibidem*, p. 34.

(2) *Ibidem*, p. 17.

(3) *Rapport* de M. F. Guex sur l'Exposition de Genève, p. 365.

(4) Herzen, *Op. cit.*, p. 17.

(5) M. Herzen fait remarquer que ces idées ne sont pas nouvelles : " Il y a plus de deux siècles, dit-il, que le bon sens a poussé successivement quelques hommes d'élite à se prononcer contre l'*exclusivisme* linguistique des collèges, contre l'enseignement *prématuré* de plusieurs langues, et contre l'*abus* de la méthode grammaticale. Bien plus : elles sont d'origine Suisse, Vaudoise, Lausannoise même : elles ont été émises d'abord par Christophe-Louis Potterat, recteur du Collège d'Yverdon au commencement du XVIIIe siècle, puis par Jean-Pierre de Crousaz, professeur de philosophie à l'Académie de Lausanne, et, à la fin du XVIIIe siècle, par un des hommes les plus remarquables de son temps, par Alexandre-César Chavannes, professeur de théologie à l'Académie de Lausanne. " (*Op. cit.*, p. 35).

(6) " Quelques réflexions sur l'enseignement des sciences, „ L'*Enseignement secondaire* du 1er mars 1901.

(7) *Notes sur l'enseignement secondaire*, p. 64.

empruntés à la réalité. pensent toutefois qu'il y faut un esprit plus mûr que ne l'est celui d'un élève des classes de lettres ; qu'il y faut surtout une culture première, qui permette de découvrir ou du moins de comprendre les systèmes d'idées qu'on va s'efforcer d'appliquer aux faits ; de les comprendre, c'est-à-dire de ne pas prendre les formules pour la vérité expérimentale elle-même et de savoir les utiliser sans en être dupe. Si ces conditions manquent, disent-ils, on pourra bien encore apprendre les formules ; on pourra aussi assister à des expériences ou retenir la description d'un appareil, en connaître à peu près la construction ; mais les formules ne seront plus que des mots ; et les expériences se réduiront à des combinaisons ingénieuses, les instruments à d'habiles dispositifs, qu'il faut bien que l'on compare aux tours et aux appareils de la physique amusante, et qui n'ont guère plus d'intérêt éducatif.

D'autres, remarquant que la méthode des sciences est avant tout descriptive, craignent qu'elle ne développe surtout chez les élèves la réceptivité passive, et en concluent que l'enseignement scientifique n'a pas la valeur pédagogique qu'on lui a prêtée ; qu'il ne contribue pas autant qu'on l'a cru à la culture idéale, à la vraie éducation de l'intelligence. Aussi estiment-ils que cette étude ne doit pas être abordée par de trop jeunes élèves qui ne retiennent guère que les faits et ont de la peine à s'élever par déduction à la loi, à l'hypothèse : A les entendre, il serait mieux de consacrer après les études littéraires une année entière à l'examen des grandes lois et problèmes scientifiques ([1]).

Prendrai-je position dans ce débat, dont l'importance est loin d'ailleurs de méchapper ? Non, car pour moi la question ne se pose même pas : Si l'enseignement scientifique des collèges

---

(1) Opinion rapportée par M. F. Guex (*Rapport précité*) qui d'ailleurs ne la partage pas. — Quant à l'avis de ceux pour qui le fondement de l'enseignement des sciences expérimentales est une éducation mathématique sérieuse, il n'y a pas lieu de le prendre en considération, attendu que cela n'est vrai que des sciences approfondies, telles qu'on les étudie à l'université, telles qu'on doit bien se garder de les envisager au collège. — Enfin, je ne crois pas beaucoup au danger de " matérialiser " les âmes juvéniles si on les faisait commencer par les sciences plutôt que par les classiques payens, où elles n'ont que l'embarras du choix entre la licence et le scepticisme.

devait rester, comme il est maintenant, avant tout descriptif, il est évident qu'il faudrait l'administrer à l'âge où les facultés de « description » atteignent leur maximum, et c'est M. Herzen qui aurait raison, incontestablement (1). Mais, on l'a vu, je me fais de l'éducation scientifique au degré secondaire une idée toute différente ; je la veux avant tout synthétique et philosophique ; or il va de soi qu'une telle nourriture ne saurait être assimilée que par des esprits déjà formés et en possession d'une certaine culture générale.

Afin de tenir compte, cependant, de la nécessité qu'il y a d'exercer la faculté d'observation pendant qu'elle est vivace, je proposerais de distribuer, dans les classes inférieures et moyennes des collèges, un enseignement naturaliste élémentaire et surtout descriptif, quitte à reprendre, dans les hautes classes, et cette fois sous forme de synthèse philosophique, les chapitres les plus importants par les conclusions qu'ils permettent de tirer.

L'enseignement des différentes branches.

Au collège — ce principe, on l'a vu, est à la base de tout mon plan de réforme — c'est la *tendance éducative* qui doit dominer l'enseignement. Ce sera donc à ce point de vue qu'il faudra juger de l'importance relative des disciplines scientifiques ; c'est vers ce but qu'il faudra orienter l'étude de chacune d'elles. Nous allons le faire pour les différentes branches successivement :

La valeur éducative des **mathématiques** consiste, comme le disait déjà Rollin, à donner aux jeunes gens la force, la justesse et la pénétration d'esprit dont ils auront besoin dans la vie, même s'ils ne continuent pas à cultiver les sciences (2). L'étude

(1) Les réductions et simplifications qui s'imposeraient, étant donné l'âge plus tendre des auditeurs, ne seraient pas pour me déplaire : je les demande au non du but même de l'enseignement secondaire, et indépendemment de la question qui nous occupe ici.

(2) Horner, *Op. cit.*, p. 8.

des mathématiques constitue en quelque sorte un cours pratique de logique, parcequ'elle oblige l'élève à réfléchir sérieusement, à raisonner d'une manière exacte et serrée, enfin à s'exprimer avec une rigoureuse précision (1). Ce dernier avantage est beaucoup plus considérable qu'on ne le pense généralement. Les mathématiques renferment en effet une série de concepts qui reviennent à chaque instant dans la vie ordinaire. On ne s'en doute pas, uniquement parce qu'on ne les connaît pas par leur nom, et si on les connaissait, si on s'était familiarisé avec eux, cela mettrait beaucoup de netteté dans les idées et dans le langage. L'habituelle impropriété des termes, qui fait le charme du langage féminin et enfantin mais qui est un grand défaut chez les hommes, vient le plus souvent du manque de concepts mathématiques.

En outre, par le fait qu'il s'adresse presque exclusivement au raisonnement, l'enseignement des mathématiques constitue un heureux contrepoids aux disciplines littéraires qui développent l'imagination, la mémoire et le goût mais laissent à l'arrière-plan les autres facultés (2).

S'il en est ainsi, comment se fait-il donc que l'étude des mathématiques rencontre, dans les collèges, si peu de faveur auprès des élèves, pendant qu'à l'école primaire les enfants aiment généralement le calcul ? Faudrait-il attribuer cette indifférence, cette *répulsion* pour la science des nombres, à un manque de dispositions naturelles, ainsi qu'on l'entend dire souvent ? « Nous croyons, dit M. Horner, qu'il faut chercher ailleurs le vrai motif de cette déplorable disposition d'esprit. D'abord, disons-le en toute sincérité, il arrive trop souvent, que certains professeurs de

---

(1) *Ibidem*, p. 4.

(2) Abraham Lincoln aimait à dire que tous ses succès dans la carrière juridique avaient pour point de départ l'étude qu'il avait faite des éléments de géométrie d'Euclide. C'est une boutade mais elle renferme une part de vérité. (Extrait d'un article sur *Le sens et le but de l'éducation secondaire*, publié dans *The School Review* de l'université de Chicago (décembre 1902) par le Président Arthur Hadley, de Jale-University).

lettres ne se gênent pas de manifester à leurs élèves un injustifiable dédain pour l'étude des sciences, et des mathématiques en particulier. Les élèves, alors, toujours en quête de prétextes pour se soustraire au travail, ne manquent pas de se prévaloir des sentiments hostiles de leurs professeurs de lettres, pour se montrer réfractaires à cet enseignement » (1).

Mais il y a une autre cause, plus générale, que M. Fouillée me semble avoir bien aperçue ; c'est un défaut de méthode (2) : « La valeur libérale des études scientifiques, dit-il, consiste à nous donner une idée de l'univers et de ses grandes lois, de ce que les anciens appelaient le cosmos. Le rôle des nombres dans l'univers, celui des formes géométriques, celui du mouvement, sont choses aussi intéressantes pour l'esprit qu'est ingrate l'étude particulière d'un théorème d'arithmétique ou de géométrie. Si vous n'élargissez pas sans cesse l'horison devant les yeux des élèves, quel intérêt prendront-ils à l'extraction d'une racine carrée ou à la tangente menée au cercle ? Il faut pythagoriser, dans le bon sens du mot, et platoniser : il faut leur découvrir dans les nombres et les figures une esthétique élémentaire ; il faut leur montrer comment les nombres régissent le monde et comment les figures dans l'espace nous révèlent le plan universel. En un mot, il faut leur faire apparaître et l'esprit humain et l'univers : détachée de ces deux termes, une vérité scientifique perd son intérêt avec sa portée ; elle ne peut plus avoir qu'un intérêt pratique et industriel ; » et elle n'en aura aucun pour ceux qui ne se destinent pas précisément à l'industrie correspondante (3).

Ici comme partout dans l'enseignement, il faut justifier aux yeux des élèves les études qu'on leur impose, attendu que,

(1) *Op. cit.*, p. 5.

(2) " Si l'enseignement des mathématiques, disent les *Instructions* françaises, rencontre dans beaucoup de classes de lettres tant d'esprits indifférents et réfractaires, il est difficile de croire que la cause n'en soit pas, pour une certaine part, dans la manière dont il y est quelquefois donné. "

" D'où vient — se demande à son tour l'auteur de *l'Ecole cantonale vaudoise* — que tant de personnes se font des sciences exactes un épouvantail ? La faute, répond-il, en est aux professeurs bien intentionnés mais maladroits qui ont réussi à encombrer de broussailles les abords du domaine de la mathématique ; la lumière du jour ne pénètre point dans ces fourrés, et par surcroît Pédagogus oublie trop souvent d'éclairer sa lanterne. " (p. 196).

(3) *Op. cit.*, p. 99.

ignorant la vie, ils ne peuvent soupçonner d'eux-mêmes l'utilité des branches, d'aspect purement théorique, qu'on leur présente. Ils sont naturellement portés à croire qu'on leur impose des efforts inutiles, et c'est là une cause puissante de découragement. Qu'on leur montre, au contraire, l'application philosophique ou pratique, des théories qu'ils étudient, et leur enthousiasme s'éveillera, applanissant toutes les difficultés. Pour les mathématiques, en particulier, quoi de plus facile que de montrer, basés sur leurs formules en apparence si vides, les triomphes de l'art de l'ingérieur, depuis la Tour Eiffel jusqu'au Pont du Forth (1).

Dans la rédaction du *programme* à parcourir, on devra s'inspirer du principe que tout ce qui n'est pas indispensable aux besoins de la vie pratique ou doué d'une vertu éducative spéciale doit être élagué. Or, au point de vue de leur utilité pratique — pour tous les hommes et abstraction faite de ce que peuvent demander en plus certaines professions — il suffira de conserver les six opérations de l'arithmétique, les règles d'intérêt et les équations les plus simples qu'on subsituera avantageusement aux règles de mélanges, d'alliages, etc., puisqu'elles les remplacent avec une généralité plus grande. Si l'on y joint les notions les plus élémentaires de la géométrie, de la trigonométrie plane et de la mécanique(2), on aura satisfait amplement aux exigences pratiques dont l'enseignement secondaire a à se préoccuper. Les écoles spéciales sont là pour enseigner le reste à qui en aura besoin pour sa carrière.

---

(1) Dans mes premières années de collège, les mathématiques me laissaient plus que froid, mais je fus converti en un seul jour par une conversation dans laquelle un ami de mon père, le regretté colonel Perrier, découvrit à mes yeux émerveillés le domaine immense des mathémathiques appliquées. Ce même jour, je résolus d'entrer à l'Ecole polytechnique. — M. Horner fait une remarque analogue : " Nous prendrons, dit-il, d'autant plus de soins, pour rendre notre enseignement attrayant, que les mathématiques sont arides par elles-mêmes et que leur étude réclame des efforts d'attention et de réflexion plus grands que les autres branches. Nos leçons seront intéressantes si nous avons soin de faire ressortir les applications pratiques de nos théorèmes " *(Op. cit.*, p. 15).

(2) Sans oublier la description simple et pratique des machines qu'on voit tous les jours : cela est nécessaire comme introduction dans la vie réelle .

Au point de vue éducatif, par contre, il y aura grand profit à pousser plus loin du côté algébrique (1) et analytique. Dans ce but, on familiarisera les élèves avec les notions si profondément philosophiques des systèmes de coordonnées, des courbes représentatives de fonctions, des séries, des approximations, des sommes, des infiniments petits et des intégrales. Bien entendu, on ne leur apprendra pas à intégrer ni même à différencier, pas plus qu'à effectuer tous les calculs relatifs aux notions dont je viens de parler. Ce qu'on leur donnera ce sont des idées, presque uniquement des définitions et des exemples. On attachera peu d'importance à l'habileté dans le maniement des formules : ce ne sont pas des calculateurs qu'on veut faire, ce sont bien plutôt des philosophes.

Ainsi, sans surcharge, et avec un nombre d'heures très restreint, en reliant constamment les théories les plus savantes à des notions simples et parfois élémentaires, il sera possible de donner à l'esprit une culture mathématique générale très étendue en surface (2). C'est l'application à la science des grandeurs en particulier du principe posé d'une manière générale que l'enseignement secondaire, pour atteindre son but éducatif, ne saurait nulle part se borner aux éléments.

---

(1) Les équations dit M. Horner, constituent le centre de l'algèbre. Pour en mieux faire comprendre le jeu, traduisons souvent en langage ordinaire les équations algébriques. C'est là une opération qui a plus d'une analogie avec les versions des auteurs classiques, si ce n'est que les mathématiques réclament une exactitude plus rigoureuse que la littérature.

" L'expérience a démontré que, de toutes les parties des mathématiques, aucune n'est plus propre que le traité des équations, soit à intéresser le jeune homme, soit à le développer et à le préparer au degré supérieur. — En ramenant à des équations les problèmes les plus divers pour la forme et le fond, notre jeune mathématicien s'accoutumera presque à son insu à penser par lui-même ". (*Op. cit.*, p. 38).

Le profit éducatif n'est pas dans le procédé de calcul à l'aide duquel on *résout* l'équation, mais dans les raisonnements à faire pour la *poser*.

(2) " Qu'on n'hésite jamais à avoir recours aux notions algébriques et aux équations ", a dit M. Leysenne (in Horner, *Op. cit.*, p. 19). — Les éléments du calcul intégral exposés au moyen d'exemples bien choisis serviront à montrer le rôle qu'il joue dans les sciences expérimentales. On y joindra, dans le même but, quelques notions de mécanique rationnelle. — Au point de vue de *l'histoire des sciences*, qu'il ne faut jamais négliger, on donnera quelques exemples d'inventions mathémathiques ; on montrera je suppose, comment Newton a établi sa théorie des fluxions et on fera connaitre les aspects différents sous lesquels ce problème s'est présenté à Leibniz et à Lagrange. (" L'éducation scientifique des philosophes ", par M. Bouasse, prof. de phys. à l'Université de Toulouse, *Revue de métaphysique et de morale* du 15 janvier 1901).

Quand à la *méthode* d'exposition, dont le choix judicieux contribuera certainement à faire porter aux études mathématiques tous leurs fruits éducatifs, on peut admettre avec M. Horner que celle qui affine le plus l'esprit, assouplit et fortifie davantage les facultés, ce n'est pas la méthode expositive, mais plutôt la méthode socratique (1).

* * *

La ***physique*** et la ***chimie*** renferment une quantité de notions des plus intéressantes, quasiment indispensables à connaître même pour l'homme du monde et en dehors de toute idée d'application pratique. Bien au contraire, je me rappellerai toujours l'impression agréable, on pourrait même dire flatteuse, que nous procurait, à mes camarades et à moi-même, l'initiation à ces sciences qui touchent à tout. Notre professeur de physique et de chimie avait à un degré plutôt rare le don de l'enseignement. A chaque leçon, des horizons nouveaux s'ouvraient devant nous. Nous faisions petit à petit connaissance avec le monde qui nous entoure, avec ces industries physiques et chimiques qui jouent un si grand rôle dans notre civilisation moderne. C'était pour nous une grande jouissance et nous étions très fiers de montrer notre savoir à la maison, à l'occasion d'un baromètre. d'une tasse de lait ou en comprenant le sens d'une ordonnance laissée par le médecin (2).

---

(1) *Op. cit.*, p. 26.

(2) Ce qui intéresse le plus les jeunes gens, dans cet enseignement, ce sont souvent les diverses applications pratiques que l'on a tirées de ces sciences. N'oublions pas de les signaler en faisant remarquer le lien qui rattache ces applications au progrès de la civilisation des divers peuples. (Horner, *Op. cit.*, p. 69).

M. Bouasse, professeur de physique à l'Université de Toulouse, critique avec raison la négligence, constatée par lui dans les lycées de France, que les professeurs mettent à appliquer les lois énoncées dans le cours aux phénomènes que les élèves ont journellement sous les yeux. (" Sur le programme de physique au baccalauréat, *Enseignement secondaire* du 1 juillet 1901).

" Tout ce qui tend à confondre l'étude des sciences physiques avec les observations et les notions de la vie commune doit être saisi avec empressement. La tâche du professeur ne sera pas remplie si ses élèves n'emportent pas de son enseignement des notions justes sur les faits qui sont d'observation générale et vulgaire. " (J. B. Dumas, dans *l'Instruction* de 1851 *sur les études des lycées*).

Cette impression était bien générale parmi nous et je n'hésite pas à déclarer que la connaissance des faits chimiques ou physiques les plus usuels présente un intérêt aussi grand que celle des faits historiques ou littéraires, et il en est de même des faits de l'histoire naturelle. En sciences comme en lettres, il y a *introduction dans la vie*, et cette initiation est pleine de charme, surtout pour des esprits jeunes, c'est-à-dire curieux. L'écueil est seulement de tomber, ici de nouveau, dans la spécialité.

C'est affaire de *méthode* et, ici comme partout, je voudrais un peu moins de connaissances positives et plus d'idées générales (1); en particulier moins de descriptions d'appareils qu'on n'aura probablement jamais à manier, de vis, de tubes et de robinets (2); moins de préparations métallurgiques ou industrielles. J'estime que, dans le système actuel, on présente en général les sciences

---

(1) " Il ne faudrait, dit M. Fouillée, enseigner, avec ce qui est nécessaire à tous, que ce qui est beau et admirable, que ce qui est une révélation sur l'architecture élémentaire des corps „ (*Op. cit.*, p. 90).

" Cherchons moins, en enseignant la physique, à donner, comme résultat, une grande somme de connaissances, qu'à faire comprendre parfaitement les lois fondamentales de cette science. Ce qui est essentiel, c'est que nos élèves connaissent bien l'état actuel de la science et qu'ils soient initiés aux méthodes d'investigation. Car, parmi les élèves qui suivent les cours d'un collège classique, une partie se destinent à la jurisprudence, au sacerdoce, etc., les autres aux carrières scientifiques ; or, pour les uns comme pour les autres, ce qu'il y a d'important, ce n'est pas d'acquérir une grande somme de notions de physique et de chimie, mais d'en posséder un ensemble complet, saisi à fond et gravé d'une manière ineffaçable. Un avocat, un prêtre, un magistrat n'ont, en effet, nul besoin de connaissances scientifiques étendues et détaillées. Quand aux médecins, aux ingénieurs, aux chimistes, aux agronomes, etc., il leur suffira d'en avoir une base solide ; c'est à l'Université et dans les écoles spéciales qu'ils acquerront plus tard toutes les connaissances nécessaires à leur profession. „ (Horner, *Op. cit.*, p. 71).

(2) " Il est superflu de consacrer un temps précieux à décrire les instruments dans tous leurs détails. Les parties essentielles des appareils et leur usage, suffisent dans la plupart des cas, pourvu que les expériences mettent bien en évidence les lois fondamentales qu'on doit enseigner. „ (*Ibidem*).

" Forcer les malheureux élèves à enregistrer les robinets et les soupapes d'un tas d'instruments, c'est lamentable ! „ (H. Bouasse, *loc. cit.*).

" Les appareils de luxe que l'usage à introduits dans les cabinets offrent trop souvent des dispositions accessoires compliquées, sur lesquelles l'attention des élèves s'égare et qui les distraient de l'objet essentiel de la démonstration. „ (Horner, *op. cit.* p. 61).

physiques sous un jour *trop utilitaire*, comme si tous les élèves du collège devaient se faire ingénieurs. Pour ceux qui ont ce projet, c'est un charme et non un inconvénient ; je me rappelle bien, par exemple, l'impression d'avant-goût de mes études techniques que me donnaient les leçons très bien faites que j'entendis au collège sur la mécanique, l'hydrostatique, les éléments de l'hydraulique, la chaleur et la métallurgie.

Mais comme il s'en faut que tous les collégiens se destinent aux arts industriels, il y a dans la méthode actuelle un manque d'équilibre et les futurs avocats, littérateurs ou ecclésiastiques se plaignent de l'aridité que les sciences physiques, ainsi envisagées, ont pour eux.

Un autre point de méthode, qui a son importance, c'est le rôle que les *expériences* doivent jouer dans l'enseignement : « Les professeurs, disait le célèbre J. B. Dumas, ne s'attachent point assez, en général, à montrer comment on observe un fait et comment, d'un fait qu'on observe bien, on tire soi-même des conséquences précises. Aussi, quoique les expériences soient généralement disposées avec soin dans les cours de nos lycées et qu'elles y réussissent bien, elles ne font pas toujours sur les élèves l'impression qu'on en devrait attendre. Le plus souvent, le professeur les emploie pour démontrer ce qu'il vient d'affirmer. Comme il sent bien qu'il est cru sur parole et que, de leur côté, les élèves, convaincus d'avance, ne croient plus avoir le moindre effort d'esprit à faire, les expériences sont rejetées sur le second plan.

« Or rien de plus facile avec la souplesse et la sûreté de mémoire qu'on rencontre chez nos jeunes élèves, que de leur faire apprendre par cœur un cours de physique ou de chimie. Ils retiendront tout, principes généraux, formules, chiffres, développements, et pourront se faire illusion sur leur savoir réel ; mais à peine sortis du lycée, ils s'apercevront qu'ils s'étaient bien trompés, car il ne leur restera rien de ce qu'ils avaient si aisément appris.

« Au contraire, si le professeur leur fait réellement comprendre la science, ses élèves seront moins brillants peut-être, mais il leur aura donné des notions plus solides et plus durables.

« Pour y parvenir, il doit les accoutumer, par de fréquents exemples, à trouver eux-mêmes des raisonnements, à tirer des conséquences, à préciser des conclusions, à développer des applications. S'adressant d'abord aux sens, il doit partir de l'expérience fondamentale, toutes les fois que le sujet le permet, en fixer les conditions, en mettre en relief toutes les circonstances, obliger les élèves à s'en rendre compte » (1).

A propos des expériences, aussi, M. Fouillée préconise la « méthode active » qui lui est chère et trouve regrettable qu'elles ne soient pas pratiquées par les élèves eux-mêmes. « Dans le système actuel, dit-il, les élèves regardent et tout l'effort scientifique, toute l'induction, toute l'expérimentation, consistent pour eux à constater que le résultat prédit est atteint. Certes les expériences sont intéressantes, amusantes même, mais y a-t-il là, pour les élèves, la moindre initiation aux méthodes qui on fait découvrir les lois physiques, les rapports philosophiques des forces entre elles, leurs merveilleuses transformations l'une dans l'autre ? Chaque expérience de physique ou de chimie, si ingénieuse qu'elle soit, est toute trouvée et réglée d'avance. Elle se développe comme une description devant des spectateurs absolument passifs. Ils ne seront pas des expérimentateurs parce qu'ils auront assisté à un spectacle d'expérimentation. C'est bien, sans doute, mais l'enseignement par l'*aspect* n'est pas l'enseignement par l'*action*, et nos élèves, ici, n'agissent pas, ils regardent, enregistrent et *rédigent* » (2).

Un troisième point de méthode, enfin, déjà mentionné au point de vue général mais tout particulièrement indiqué pour les sciences physiques, consiste à ne pas négliger *le côté historique de la science*. Comme le dit très bien M. Horner, « pour faire mieux pénétrer dans les esprits et retenir ce que nous voulons leur communiquer, il n'est pas de moyen plus efficace peut-être, et plus attrayant que de retracer, devant nos élèves, l'historique

(1) *Instructions* de 1854 *sur les études des lycées*, (citées dans les *Instructions* de 1890, p. 171.)

(2) *Op. cit.*, p. 72 et 94.

de la découverte scientifique dont il est question. Ainsi, on ne manquera pas de leur raconter comment Archimède a trouvé le principe qui porte son nom, comment Pascal a contrôlé la découverte de Torricelli, comment Lavoisier a découvert les premiers principes de la chimie, etc.

« Vous leur exposerez aussi les erreurs dans lesquelles les inventeurs sont souvent tombés au début et comment ils sont parvenus à les corriger. Rien de plus intéressant que l'exposé des labeurs, des efforts auxquels la pensée humaine s'est livrée pour arracher à la nature ses secrets et ses mystères. Ces récits contribueront à rendre nos leçons plus vivantes, plus agréables et plus accessibles à nos jeunes auditeurs. Il serait à désirer que les manuels renfermassent, au moins une notice de toutes les principales découvertes scientifiques. On pourrait recommander aux professeurs de commencer l'exposition de chaque théorie par la reproduction exacte de l'expérience dont l'inventeur est parti » (1).

L'enseignement de la physique et de la chimie reproduit, le plus souvent, deux au moins des *défauts* signalés dans l'enseignement scientifique en général: le dogmatisme et la trop grande immatérialité :

« Dans l'enseignement des sciences physiques, dit M. Léon Bourgeois, le défaut le plus ordinaire, que signalait déjà, avec autant de force que d'autorité, l'Instruction de 1854, c'est que le caractère de la leçon, qui est celui d'un *exposé dogmatique*, y

(1) *Op. cit.*, p. 61 et 72. — " On invitera le maître, disait J. B. Dumas, à exposer sommairement et pour quelques questions qui s'y prêtent facilement, la marche qu'a suivie l'esprit humain et les tâtonnements successifs par lesquels il est passé pour arrivé à la découverte de la vérité scientifique. C'est la démonstration la plus frappante que l'on puisse donner de l'influence qu'a exercée l'emploi judicieux de la méthode expérimentale. „ (*Instruction de* 1854). — Et M. Léon Bourgeois dit à son tour : Quand vous exposez un sujet d'un intérêt général, résumez-en l'histoire. L'exposé des phénomènes et des théories sera précédé fort utilement par un aperçu de la marche de la science. Les jeunes gens verront dans ces indications par quel genre de raisonnement les découvertes ont été faites ou perfectionnées. (*Instructions et programmes* de 1890, p. 77).

dénature le caractère de la science, qui est expérimental. Il faudrait que l'expérience, principe et nerf de la science, n'intervînt pas dans le cours seulement à titre d'illustration et pour l'agrément. Un bon exposé des vérités acquises est déjà sans doute une chose fort utile. Il serait plus utile encore de donner aux élèves un commencement d'initiation à cette méthode, la plus féconde et la plus générale de toutes, dans laquelle des faits bien analysés fournissent au raisonnement son point de départ, ou sa rectification, ou sa preuve. On demandera donc au professeur de faire servir son enseignement à la culture de l'esprit, en d'autres termes, de le rendre éducatif. La méthode analytique est ici la seule applicable. De faits bien constatés, d'expériences simples, répétées devant les élèves au cours même de la leçon, il s'élèvera à l'étude des phénomènes plus complexes pour aboutir finalement à l'énoncé de la loi qui les régit. »

« L'emploi général de ce procédé est à recommander ; car, lorsque le professeur affirme d'abord et prouve ensuite, il lui faut un grand art pour intéresser; un problème étant au contraire, donné par la nature, si le professeur et les élèves luttent de concert pour le résoudre, l'auditoire s'anime spontanément » (1).

« On prétend, dit M. Fouillée, que les sciences physiques habituent les jeunes gens à observer, à expérimenter à induire. Illusion, déjà signalée par plus d'un philosophe, depuis Herbart jusqu'à Guyau. On se figure que l'enseignement des sciences « ex professo, » tel qu'on le donne dans les classes de nos collèges, développe les mêmes qualités d'esprit qui furent nécessaires aux grands savants pour constituer et faire avancer les sciences ; mais l'enseignement des sciences, même physiques et naturelles, développe surtout la mémoire et le raisonnement inductif, fort peu, hélas, l'esprit de spéculation et d'hypothèse, qui sont précisément les grands ressorts de toute découverte. Le maître fait-il des inductions ? des observations ? des hypothèses ? Pas le moins du monde; il ne fait point parcourir de nouveau la série inductive

(1) *Instruct. et Prog.* de 1890, p. 169 et 172.

à ses élèves. Il prend la marche inverse ; il expose dogmatiquement les théories, en déduit les principales conséquences, enfin donne de nouvelles déductions à faire sous forme de problèmes. Chez les élèves, rien ne passe de l'esprit des inventeurs.

« Et cependant, le véritable dynanomètre intellectuel, c'est la conception et la réalisation des idées, devenues des forces vives. Une des maximes de la pédagogie allemande — et c'était aussi celle de la pédagogie antique — c'est que notre savoir n'est pas à nous, s'il ne se convertit pas en faculté et en instinct » (1). Ce terme d' « instinct » est absolument à sa place ici : Les vrais savants « devinent » fréquemment la vérité avant de l'avoir objectivement établie. J'étais très frappé, naguère, d'entendre l'un de mes maîtres les plus distingués, le Prof. Heim de Zurich, dire souvent en toute simplicité : « J'ai l'impression que cela doit être ainsi. » Il traduisait inconsciemment, par ces paroles, le travail de divination ou d'invention qui s'accomplissait dans son incomparable intelligence.

L'immatérialité excessive de l'enseignement se traduit par le rôle trop effacé qu'y jouent les « modèles, » pourtant bien plus « parlants » que les meilleurs dessins. « En Amérique, dit Guyau, au lieu de faire exposer le fonctionnement d'une machine, on en donne à l'enfant un modèle ; il faut qu'il en démonte toutes les pièces, puis qu'il les rajuste, refaisant lui-même toute la machine. Après cela, il l'a connaît » (2). — C'est qu'en effet, suivant le précepte bien connu d'Horace, ce qui arrive à l'entendement par les yeux et le toucher se fixe mieux dans la mémoire que ce qui ne lui parvient que par les oreilles (3).

* * *

A la cosmographie — recueil de calculs qui ne disent rien à l'imagination des étudiants et ne sont d'aucun intérêt plus tard,

---

(1) *Op. cit.*, p. 72 et 84.

(2) Cité par Fouillée, *Op. cit.*, p. 315. — Ce rôle, à la vérité très important, les modèles classiques doivent le jouer aussi en botanique, en zoologie et en géologie.

(3) O. Benoist, *L'enseignement classique en France*, p. 7.

doctrine purement mathématique qui fait prendre pour très aride la plus descriptive et la plus passionnante des sciences — je voudrais substituer, au Collège, quelques leçons bien faites sur *l'astronomie physique* : l'état des corps célestes, leur histoire et leur destinée, leurs ressemblances avec notre Terre, les principes de leur étude comparée par les météorites et l'analyse spectrale. On insisterait sur le résultat fondamental auquel cette dernière a conduit: l'unité de la matière, prouvée par l'identité des éléments chimiques dans tous les corps de l'univers, puis on exposerait, comme rendant compte de tous les faits indiqués, la magnifique hypothèse cosmogonique de Kant et de Laplace avec les perfectionnements que M. Faye a eu la gloire d'y apporter. Quel esprit, si rétif soit-il et si sec, demeurerait insensible à ce spectacle grandiose se déroulant dans l'infini du temps et de l'espace : la vie des corps célestes, depuis l'apparition du premier lambeau chaotique, à travers tous les stades de la condensation qui, d'une nébuleuse informe et pâle, font un soleil radieux s'éteignant en une planète habitable, d'où se détachent des anneaux et des satellites, jusqu'aux lunes mortes gelées et aux comètes, dont une explosion termine la carrière en dispersant au loin leurs débris ? Qui ne s'intéresserait au grand problème de la vie universelle, qui se pose dans des conditions toutes différentes selon que le système planétaire considéré gravite en cercles autour d'un soleil unique ou qu'il enlace des foyers multiples dans une longue route elliptique qui le fait passer tour à tour par les extrêmes du chaud et les extrêmes du froid ? Toutes ces questions sont d'un intérêt général et d'une haute portée philosophique. Nul homme « cultivé » ne peut les ignorer et on remarque d'ailleurs qu'elles passionnent les élèves les plus indolents (1). Enfin, pourquoi serions-nous moins curieux de nous y reconnaître

(1) Il en est de même de l'emploi des spectres sidéraux pour prouver le déplacement de notre système solaire, des résultats généraux obtenus par la photographie des étoiles, des phénomènes de l'activité solaire, des expériences célèbres de M. Plateau. Les jeunes gens sont frappés, et à bon droit, de la fécondité d'invention qui, après avoir créé le télescope, parvient à le suppléer au-delà des limites qu'il ne saurait franchir. — Dr. S. Günther, Prof. au Polytechnikum de Munich, dans le *Handbuch der Unterrichtslehre für höhere Schulen* de A. Baumeister, IV vol., XI, 38.

parmi la multitude des étoiles que de nous orienter dans la campagne ou sur une carte du monde? Dans les deux cas, la méthode à suivre est la même : étudier la carte, terrestre ou céleste, et surtout s'exercer à la reproduire de mémoire.

L'importance éducative de l'astronomie est reconnu par les esprits les plus réfléchis : « Cette science, dit M. Fouillée, est propre à exciter l'admiration, à ouvrir des perspectives sur le cosmos. C'est pourquoi elle doit avoir une place dans les programmes d'une éducation libérale.

« Nous voudrions qu'on formât « des citoyens du monde » ; qu'on élevât parfois les regards des enfants vers le firmament plein d'étoiles, qu'on leur nommât Sirius, Arcturus, Aldébaran ; qu'on fît voyager leur pensée à travers l'immensité sur le rayon de ces astres qui met des siècles pour venir jusqu'à nos yeux et se dévoiler aux hommes ; qu'on leur fît entrevoir dans les nuages blanchâtres des Pléiades ou de la Voie lactée une poussière de mondes et, dans d'autres nébuleuses, des mondes en formation peut-être. Si de plus on leur racontait comment la science humaine a fini par pénétrer le secret de tous ces tourbillonnements d'astres, si on leur parlait de Pythagore, de Platon, d'Aristote, du songe de Scipion, de Ptolémée, de Copernic, de Galilée, de Descartes, de Newton concentrant tous les mouvements de l'uuivers en une formule qui tiendrait au creux de notre main ; si même, derrière les systèmes astronomiques, on leur faisait pressentir le système philosophique du monde ; si on leur disait que le ciel a toujours été l'objet de la méditation des sages, on ferait plus pour la préparation de ces futurs hommes qu'en leur enseignant très minutieusement que le rayon vecteur des planètes décrit des airs proportionnelles aux temps. Le professeur d'astronomie doit se regarder comme un éducateur de la jeunesse, lui aussi, à sa manière ; se persuader qu'un certain idéalisme est nécessaire à l'éducation et qu'on a toujours le temps de se heurter aux choses de la terre » (1).

(1) *Op. cit.*, p. 87 à 89.

Il est bien entendu que, pour éviter le défaut d'immatérialité, pour établir l'indispensable *contact avec le réel*, de même que pour satisfaire le besoin légitime qu'ils ont d'observer eux-mêmes, le maître conduira ses élèves, au moins une fois ou deux, à un observatoire dans les lunettes duquel ils pourront contempler de leurs yeux les merveilles décrites dans le cours oral. S'il n'y a pas d'observatoire à l'endroit même où on se trouve, on fera jusqu'au plus prochain une « excursion astronomique. »

* * *

Nous arrivons aux ***Sciences naturelles*** proprement dites, dont le *rôle éducatif*, plus marqué encore, peut-être, que celui des sciences physiques, consiste d'abord à développer deux qualités de la plus haute valeur : l'esprit scientifique et le sens d'observation.

L'esprit scientifique peut être porté dans l'étude de toutes les questions, qu'il s'agisse de science proprement dite, de lettres, d'industrie, d'art ou de choses de la vie commune, et c'est ce qui en fait la valeur incomparable et tout à fait générale. En effet, si on y réfléchit, on verra que les raisonnements à faire dans la vie de chaque jour sont du même ordre que ceux de la science et on se convaincra que l'esprit scientifique, s'il pénétrait toutes les intelligences, produirait cet inappréciable bienfait d'objectiver leurs raisonnements au point d'empêcher la discorde, qui naît du choc des subjectivités, de s'élever jamais entre elles.

Mais qu'est-ce donc, au juste, que l'esprit scientifique ? — « Celui qui le possède, a dit L. Favre dans un livre récent [1], ne parle que de ce qu'il connait, ou, tout au moins, n'affirme rien sur les sujets qu'il ne connait pas, ou qu'il connait mal; il indique au sujet de chaque affirmation faite par lui, le degré de probabilité qu'il lui attribue ; il sait distinguer ce qu'il connait de ce qu'il

(1) *L'organisation de la science*, p. 41.

ignore ; il prend garde aux questions mal posées ; il ne se laisse pas entraîner par les passions ; il se défait de tout préjugé ou de toute idée préconçue dominatrice ; il ne se laisse pas tromper par les mots, qui l'empêcheraient de voir les choses, par les mots dont certains hommes font des dieux ou des vertus productrices d'effets ; il bannit de son discours l'injure dont la place n'est pas dans le domaine de la raison ; il sait, et se répète constamment, qu'il est faillible, et que la qualité qu'il a d'être faillible lui interdit de repousser jamais la contradiction qui prétend lui apporter la preuve de son erreur. Il sait qu'il est homme et que l'homme ne peut jamais prétendre tenir la vérité éternelle... »

Le sens d'observation — sans lequel nous sommes vraiment trop inférieurs aux sauvages — consiste en cette chose si simple et qui cependant paraît si difficile : voir quand on regarde. Il faut de toute nécessité y habituer nos élèves ; il faut leur apprendre à ne jamais regarder sans voir; leur donner l'usage de l'observation attentive et, pour cela, leur faire décrire avec ordre et méthode ce qu'ils auront vu : ils s'arrangeront pour voir aussi avec ordre et méthodiquement (1).

« Apprendre à observer, dit M. Horner, voilà le but important, car dans la vie, l'observation n'est pas limité à un objet, à un fait, à un phénomène, mais elle s'étend à tout ce qui existe. Il est essentiel, non seulement de faire saisir le résultat des observations faites, mais de faire voir, de faire comprendre, comment on arrive à ce résultat (2).

Les sciences naturelles sont par essence des exercices d'obsertion, et cependant pour qu'elles contribuent au développement de cette faculté précieuse, il n'y faut pas une méthode quelconque. Le but ne saurait être atteint, dit M. Boubier, en procédant selon la manière courante qui tend plus ou moins à inculquer la science « ex cathedra, » parcequ'ainsi on ne cultive que la mémoire et uniquement la mémoire, ce qui est la faute la plus grave qui se puisse commettre au point de vue éducatif.

---

(1) M. Haraucourt (in Horner, *Op. cit.*, p. 58), arrive à des conclusions identiques.

(2) *Ibidem*, p. 66.

« Il convient donc de partir dans une autre direction, qui se trouve être justement l'inverse. Au lieu de fournir des explications et des tableaux tout faits, puis de laisser aller l'élève à son gré en pleine nature, s'il le juge bon, il est de beaucoup préférable de partir directement de la nature elle-même, de laquelle on fera tirer au jeune homme des observations bien conduites » (1).

Après avoir ainsi amené les élèves à observer, de leurs yeux et de tous leurs sens, les propriétés d'objets choisis, on leur fera discerner puis grouper les caractères communs de divers types, c'est-à-dire ébaucher une classification, exercice qui met en jeu leur jugement. Tel sera l'office principal des sciences naturelles, si nous voulons cultiver l'esprit d'observation, exercer le raisonnement de nos auditeurs et atteindre de cette façon le but éducatif de cet enseignement.

Mais l'esprit scientifique et le sens d'observation ne sont pas les seules qualités que les sciences naturelles doivent développer; elles sont favorables aussi à l'éducation de l'imagination, du sens critique, de l'esprit d'ordre et des facultés d'induction, d'abstraction et de généralisation.

En effet, pour parvenir à la solution des problèmes que soulève la nature, il est souvent essentiel de recourir à l'une des diverses formes de *l'imagination*, l'imagination scientifique ou *hypothèse*.

Or, il serait certainement d'une grande importance, quant à l'éducation générale, qu'on tentât de faire imaginer à l'élève une hypothèse relative à un ou plusieurs phénomènes quelconques, de la combattre si elle s'écarte trop de la réalité, et de pousser celui-ci à la modifier peu à peu en l'hypothèse probable. Cela donnerait une souplesse plus grande à l'esprit et servirait en même temps à l'éducation du raisonnement et de l'imagination.

Pareillement, il est facile, en suivant pas à pas l'historique d'une théorie, de refaire en classe avec le concours des élèves et par des questions appropriées, tout le chemin par lequel des

---

(1) A. M. Boubier, " Le rôle éducatif des sciences biologiques, „ *Suisse universitaire* de mars, avril, mai et juin-juillet 1902.

générations de savants ont dû passer pour réussir à jeter un peu de clarté sur un point particulier de la science.

En fournissant les documents, les faits exacts, le maître parviendra aisément à redresser une conception originellement fausse d'un phénomène, et par des raisonnements comparatifs, la théorie probable sera finalement établie et comme retrouvée par les élèves eux-mêmes.

Cette reconstitution de quelques théories, parmi les principales et les plus instructives, serait bien propre à donner aux leçons d'histoire naturelle une portée plus haute et plus éducative ; ce serait un moyen, et un des meilleurs, d'exercer les jeunes gens à la *critique* judicieuse et impartiale.

Mais il y a plus : Par la force des choses, *l'odre* devient une des caractéristiques de l'homme de science. Autrement tous les travaux de celui-ci seraient impossibles, parce qu'il n'y aurait pas moyen pour lui de se dégager de la masse énorme et confuse des faits. Cette qualité se développe inévitablement par la pratique des sciences naturelles, qui, par leur extrême complexité et la multiplicité des formes et des modes qu'elles embrassent, ne peuvent progresser qu'à la condition de mettre partout le plus d'ordre et de clarté possible.

Or, une fois devenue, par la force de l'habitude, partie intégrante du caractère, cette qualité persiste désormais, non seulement à l'égard des études spéciales, mais elle se fait jour dans toutes les circonstances de la vie, même les plus ordinaires. On conviendra que ce n'est point là un résultat moral de peu de valeur. (1).

Enfin, il n'est pas difficile de trouver, dans le domaine immense des scienses naturelles, un certain nombre de lois d'une portée générale, qu'on fera formuler aux élèves après leur avoir présenté les séries de faits qui y conduisent, exercice qui développera en eux la *faculté d'induction*. Quand à celles *d'abstraction* et de *généralisation*, les sciences naturelles paraissent tout indiquées pour donner une forte impulsion à ces facultés, car le rôle que

(1) Boubier, *Loc. cit.*

ces dernières jouent en science est extraordinairement important, si l'on envisage le résultat le plus frappant de leur activité qui est l'établissement des différents systèmes de classification [1].

L'enseignement des sciences naturelles présente en général d'une façon très nette deux des *défauts* signalés comme inhérents à l'éducation scientifique secondaire : l'abstraction et l'immatérialité.

L'abstraction consiste en ce que l'enseignement est trop intellectuel, en ce qu'il fournit trop de données et ne les discute pas assez. Les élèves apprennent par cœur une quantité de faits,

---

(1) Boubier, *Loc. cit.*

Parmi les branches de science naturelle habituellement enseignées dans les collèges, il en est une, dont je suis loin, comme spécialiste, de méconnaître l'importance, mais qui ne me paraît pas conduire à un *résultat éducatif* et que, pour cette raison, je ferais disparaître du programme secondaire, c'est la **minéralogie**. En effet, son premier chapitre, la cristallographie, étude très abstraite, dont l'intérêt me semble douteux tant qu'elle ne peut pas être poussée jusqu'aux théories de la physique moléculaire, se fondrait utilement, je crois, avec l'enseignement de la physique. Quant au second chapitre de tout traité de minéralogie, à la description individuelle des espèces, il pourrait être réduit, me semble-t-il, à l'étude des minéraux utiles. Mais alors, il y aurait tout profit à le fondre avec la chimie qui enseigne l'utilisation de ces matières premières, sauf à s'étendre, un peu plus qu'on ne le fait d'habitude, sur la provenance et le mode de gisement des espèces étudiées. Fuchs- de Launay et Jagnaux seraient ici par excellence les guides du maître. Il n'est pas défendu d'espérer que la minéralogie, ainsi comprise, se réhabiliterait un peu dans l'esprit des élèves. Telle qu'elle est, sa présence dans des programmes où la géologie — science bien autrement importante pour la culture générale — ne tient qu'une place étroite ou même quelquefois nulle, est une conséquence de la vétusté impardonnable du système ou de l'idée fausse qu'on doit en toute matière s'en tenir aux éléments.

M. Horner est de mon avis : " Parmi les branches désignées sous le nom de sciences naturelles, dit-il, aucune peut-être ne se plie aussi difficilement à un enseignement méthodique que la minéralogie. Cela tient à plusieurs causes, entre autres à la nature même de cette science dont l'étude exigerait des connaissances préalables de chimie, de physique et de mathématiques. Il faudrait être versé dans toutes ces branches pour approfondir la minéralogie avec quelque succès ; car, par leurs propriétés morphologiques (réfraction, polarisation, poids spécifique, etc.) les minéraux se rattachent à la physique ; par leurs caractères cristallographiques, ils supposent des notions de géométrie (système cubique, quadratique, orthorhombique, etc.) ; enfin, en raison de leurs caractères chimiques (isomorphisme, polymorphisme, composition et analyse), la minéralogie pourrait être considérée comme une branche de la chimie. Il ne serait même pas difficile de faire rentrer cette étude dans la géologie (pour ce qui concerne le gisement des minéraux). C'est là sans doute le motif pour lequel certains collèges excluent de leur programme la minéralogie comme telle, pour en répartir les notions entre les diverses sciences auxquelles on peut la rattacher. „ (*Op. cit.*, p. 76.

sans en saisir le pourquoi et le comment. Ils ne se servent guère de leurs sens pour s'instruire et récitent de pure mémoire. En les entendant débiter leur leçon, on sent qu'ils ne « voient » pas les objets qu'ils décrivent. Ils nagent dans la vague et ce manque de précision dans leurs idées se retrouve dans leur manière de s'exprimer. Ils parlent, comme dit le Dr Viatte, « une langue amorphe, qui travestit la science en une sorte d'ésotérisme à peine compréhensible et la fait glisser, imperceptible, sur l'âme mal garée de l'ennui » (1). Cette description fait image ; chacun de nous, rappelant ses souvenirs, en reconnaîtra la justesse. Or ce caractère ésotérique est tout ce qu'il y a de plus opposé à l'esprit des sciences naturelles, spécialement dans leur tendance moderne, et il a l'inconvénient plus grave encore d'engendrer le dégoût de l'étude.

« La plupart de nos maîtres de collèges, dit le Dr Aug. Forel, donnent à leurs élèves l'horreur de ce qu'ils leur enseignent, en bourrant d'abstractions arides la cervelle délicate de l'enfant, qui est avide de choses concrètes, visibles et palpables. Le cerveau de l'enfant a avant tout besoin d'être intéressé pour pouvoir être instruit. Et pour pouvoir l'intéresser, il faut lui présenter les choses sous une forme palpable qui soit à la portée de son âge » (2). — « A travers les exercices du collège, dit de même M. Henri Michel, les élèves ne saisissent que l'écorce de la science » (3). — « Il dépend du professeur, disait J. B. Dumas, de faire que, pour ses élèves, la nature aît un langage ; que son spectacle soit plein d'enseignements ; que leur curiosité, toujours en éveil, y trouve sans cesse un aliment nouveau. La source de toutes les découvertes est la *curiosité* » (4). — Parlant des classifications zoologiques qu'on pousse en général trop loin, M. Fouillée s'écrie : « A quoi bon décrire aux jeunes gens tous les jeux de l'amour

---

(1) *Monat-Rosen* du 15 mai 1898.

(2) " A propos de l'enseignement classique, „ *Suisse universitaire* du 31 juillet 1898, p. 152.

(3) *Notes sur l'enseignement secondaire*, 1902, p. XXVIII.

(4) *Instruction sur les études des lycées*, 1854.

et du hasard ? Il en faut dire assez pour éveiller leur imagination, pour exciter leur *admiration* et leur curiosité ; le reste est superflu, n'étant ni scientifique ni philosophique » (1).

L'immatérialité excessive de l'enseignement se traduit, ai-je dit déjà, par le rôle beaucoup trop effacé qui y joue la présentation directe de la nature, sans la double forme des échantillons et des paysages étudiés en courses (2).

Quant à l'emploi des *échantillons* d'abord, je vais, au lieu de théorie, et pour bien faire comprendre mon système, donner un exemple qui, bien qu'emprunté à l'enseignement supérieur, pourra être médité utilement par les professeurs de collèges : A l'école des Mines de Paris, où j'ai passé les deux plus belles années de mes études, aucun examen — et ils étaient nombreux — ne se faisait autrement que sur l'échantillon. En entrant dans la salle des épreuves le candidat se trouvait invariablement en présence d'un plateau ou d'une boîte contenant la matière de son interrogatoire. C'était des roches, des minerais ou des fossiles pour l'examen de géologie ; des minéraux pour celui de minéralogie ; des pièces de machines — entières ou brisées dans des accidents caractéristiques — pour l'examen d'exploitation des mines ou celui de chemins de fer ; de petits modèles, des pièces

---

(1) *Op. cit.*, p. 93.

(2) " La pédagogie — disent les *Aphorismes d'Abotsholme* — ne s'en tient pas à présenter sous leurs symboles écrits ou parlés l'Homme, la Nature, les actes et les choses. Elle fait précéder ces symboles des objets eux-mêmes, ou tout au moins de leurs images et modèles. „ — " Sans rejeter les moyens théoriques, l'enseignement s'appuie sur les applications pratiques. Il se donne hors de l'école aussi bien qu'en classe. Il fait usage de la paroles et des livres, mais, avant tout, il met l'élève en relation avec les objets réels „. (Dr. Cécil Reddie, *La Suisse universitaire* de décembre 1889, p. 70).

Les excellentes *Instructions* de M. Léon Bourgeois prescrivaient formellement de tenir compte de ce principe : " Le professeur disaient-elles, en traçant les programmes de botanique, de zoologie et de géologie, devra toujours faire porter ses explications sur des échantillons de plantes, d'animaux, de roches ou de fossiles, mis sous les yeux des élèves. Il se servira beaucoup, également, de planches ou mieux de dessins, tracés au tableau et propres à mettre en évidence les caractères essentiels. — L'enseignement sera complété par des excursions dirigées par le professeur. „ (*Instruct.* de 1890, p. 159 et 160).

d'assemblages, etc. pour la construction civile. L'usage de l'échantillon matériel s'étendait même aux branches techniques. Arrivé en présence de son plateau, le candidat parisien est accueilli par cette question, toujours la même : « Qu'avez-vous là ? » Un coup d'œil général sur les objets qu'on lui présente le renseigne et oriente l'ensemble de ses réponses, après quoi le diagnostic même des divers échantillons qui lui sont présentés le conduit à descendre dans les détails, suivant un ordre logique fondé sur la nature même des choses. D'ailleurs, le tableau est là, tout à côté, et la récitation se fait toujours craie à la main. L'élève est habitué aux croquis rapides, intelligents : le cours du professeur — très soigné comme c'est l'usage en France et dont on ne pourrait pas manquer une leçon (1) — en est émaillé et lui-même à dû les reproduire rapidement, en couleurs, dans son cahier qui figure à l'examen et lui vaut une note spéciale.

Supposons qu'il s'agisse de géologie minière : Il y a dans la boîte une collection de roches et de minéraux qui, pris isolément, seraient impossibles à attribuer à un gisement plutôt qu'à un autre, mais réunis ils forment un ensemble qui parle à l'esprit et répond à l'une des descriptions du cours. L'impression produite par cet ensemble est celle même qu'on aurait, sur la mine, en voyant les tailles, en parcourant les haldes. Le gîte est reconnu, c'est un tel, de telle matière, situé dans tel pays ; voilà la première réponse. Il s'agit maintenant de faire la description complète du gisement. L'élève prend la craie; un trait rapide va figurer en coupe le relief du sol: peut-être est-il nécessaire de donner, en quelques coups de crayon, un bout de carte géographique ou un plan de situation. La contrée est formée de deux roches sédimentaires, je suppose, on en dessine les strates dans la position voulue avec la teinte conventionnelle, puis les doigts errent un instant au-dessus du plateau et s'arrêtent sur les échantillons correspondants. Deux mots de description pétrographique ou

(1) Sur les inconvénients du système de liberté qui permet à l'élève de l'enseignement supérieur de manquer, quand il lui plait, une ou plusieurs leçons, d'écouter le professeur ou de rêver à autre chose, puisqu'il n'est pas forcé de prendres des notes, voir mes articles de la *Revue des cours et conférences*, Nos. du 1er et du 8 décembre 1898.

géologique et on passe plus loin. La région est hachée de dykes éruptifs : les voilà en gros traits sur la coupe, en fragments dans la boîte ; on prend le caillou en main et on le décrit en retrouvant et en *montrant* sur l'échantillon les particularités que, de mémoire, ont sait devoir y être. Viennent enfin les filons utiles, tels minerais, tels gangues : nouveaux traits sur le tableau, nouveaux échantillons à découvrir dans la boîte et à décrire au point de vue géologique, minéralogique, industriel. La description du gîte est complète; viennent maintenant les données de mémoire : la méthode d'exploitation, dont le choix se fonde sur l'allure même du gîte, qui vient d'être exposée ; la statistique de production ; les conditions économiques; peut-être une comparaison avec d'autres exploitations concurrentes. Voilà une récitation intelligente, bien comprise, intéressante, parce qu'elle est objective et qu'elle suit la nature réelle pas à pas, comme en un voyage d'exploration.

On peut procéder de même en botanique. Là aussi, on peut *faire découvrir* aux élèves eux-mêmes ce qu'on veut leur apprendre, M. Michel Bréal (1) en donne un exemple fort instructif dans une classe à laquelle il a assisté, en sixième, à Berlin : « Les écoliers, dit-il, avaient reçu l'ordre de rapporter pour la leçon du lundi deux plantes à leur choix, mais à autant d'exemplaires chacune qu'il y avait d'élèves dans la classes. Ils s'étaient entendus pour rapporter des coquelicots et des *vicias villosas.* Chaque enfant une fois pourvu (la classe en était toute fleurie), on procéda au déchiffrement. Un élève était appelé à répondre pour les coquelicots, l'autre pour la *vicia villosa.* Au commendement : Comptez les feuilles, ouvrez le calice, on voyait toutes ces jeunes têtes se pencher avec attention, compter à voix basse, écarter avec précaution les folioles du calice. Il était aisé de voir qu'ils étaient déjà habitués à ménager leur plante, à exécuter leur dissection avec soin. — Combien y a-t-il de feuilles ? Un élève répond : dix, un autre : douze, d'autres : neuf, onze, treize. — On fixa alors une limite. Nous dirons que le nombre des feuilles

(1) *Excursions pédagogiques*, p. 159.

n'est pas déterminé et qu'il varie de huit à quatorze. Chaque propriété était inscrite au tableau qu'on avait divisé en deux colonnes pour montrer les ressemblances et les différences des deux plantes. L'explication allait lentement, car chemin faisant on disait ou faisait dire à ces commençants ce qu'est et à quoi sert la corolle, l'ovaire, la tige, la racine. On rappelait aussi les plantes vues antérieurement: un commencement de classification était donné. Les élèves, à qui il était défendu de prendre des notes, devaient rapporter par écrit pour la prochaine leçon ce qui avait été ainsi constaté en commun. Le maître apportait à son enseignement une grande sévérité, ce qui ne l'empêchait pas de se laisser aller à digressions et à des récits écoutés avidement par les enfants. »

Fait-on quelque chose de semblable dans nos collèges ? Je ne l'ai jamais vu et chaque fois que j'ai voulu prêcher cette méthode: le dessin et l'échantillon, je me suis heurté à cette objection qui est ridicule quand il s'agit d'enseignement: « On n'a pas le temps ! » C'est la réponse à toutes les demandes de réforme sur quel terrain quel portent, de sorte qu'en notre XXe siècle, le collège devra être défini: « un endroit où l'on n'a pas le temps de s'instruire » (1).

Mais comment, me dira-t-on, tous les collèges possèdent une collection d'histoire naturelle ; ceux des grandes villes ont à leur disposition des musées superbes ; que voulez-vous de plus ? — Ce que je veux de plus, c'est que les élèves voient les pièces

---

(1) M. le prof. Herzen s'est heurté à la même objection, mais avec le bons sens qui le caractérise, il répond : " On dira que la mise en exécution pratique du nouveau système offre des difficultés insurmontables, telles que manque de temps, etc. — Je réponds que ces difficultés sont imaginaires, comme la plupart de celles que l'esprit humain se crée toutes les fois qu'il s'agit de sortir des vieilles ornières qu'il a une habitude invétérée de suivre. „ (*De l'ens. sec. dans la Suisse romande*, 1886, p. 38). — D'ailleurs, si vraiment le temps manque, il y a un moyen d'en trouver, et ce moyen ce n'est pas moi qui l'indique, c'est M. Bigot : " Il faut se résigner, dit-il, à enseigner autre chose que le grec et le latin. Il faut enseigner le français, les langues vivantes, l'histoire ; il faut donner à la jeunesse une culture scientifique vraiment sérieuse. Cela étant, comment faire pour conserver aux langues mortes le temps et la place qu'elles réclament ? Puisque le grand obstacle à l'équilibre de l'enseignement littéraire et scientifique, ce sont les langues mortes, le grec et le latin, il faut prendre un grand parti et trancher résolument dans le vif: il faut, sans le grec et le latin, constituer un enseignement secondaire sérieux. „ (*Quest. d'ens. second.*, p. 54 et 59).

d'histoire naturelle autrement que derrière des glaces qui leur en cachent la moitié, ou par dessus une demi-douzaine d'épaules, quand le maître se décide à les sortir pour les montrer à un groupe. Ce que je veux, c'est que les collections soient ouvertes aux élèves, non pas à heure fixe mais à toute heure, afin qu'un bon mouvement pour l'étude puisse être suivi, à quelle heure qu'il se produise : Il est dangereux de résister aux « grâces actuelles ». — Ce que je veux, c'est que les échantillons soient à la disposition de l'étudiant ; qu'il puisse les tirer de leur vitrine et de leur boîte, les tenir, les tourner et les retourner; on ne « fait connaissance » avec eux qu'à ce prix.

On me répond que c'est impossible, qu'à ce jeu-là les collections s'abîmeront. — Qu'elles s'abîment, on les remplacera ; qu'elles se consument, mais qu'elles fassent leur devoir de flambeaux. Il y a d'ailleurs un moyen de tout concilier : c'est de former des *collections d'étude*. Elles n'auront pas besoin de renfermer des pièces particulièrement rares et chères ; au contraire, il importe qu'elles reflètent les conditions habituelles de la nature plutôt que ses exceptions. On réservera les pièces chères pour les musées proprement dits.

Ce que je veux de plus, c'est que les élèves soient engagés à former eux-mêmes de petites collections d'histoire naturelle. Il y a dans cet attrayant travail une foule d'avantages, comme le dit fort bien M. Horner. Pour accroître ses collections, l'écolier fouille la campagne, cherche, examine, observe et tout cela est autant de gagné pour son instruction. En examinant à la maison les objets recuillis, en les déterminant, en les rangeant dans son carton ou dans son herbier, il apprend spontanément à mettre de l'ordre dans ses idées et dans ses actions, il apprend la *méthode* qui, dans la vie d'un homme, à une si grande importance (1).

Venons maintenant aux *excursions* : Je voudrais que les collèges, aussi bien que les universités, eussent des courses d'histoire naturelle, excursions géologiques, botaniques, entomologiques, sous la direction du professeur. Mais je veux, non pas une ou

(1) *Op. cit.*, p. 53.

deux de ces courses, mais cinq, six, au moins, pendant les emestre d'été. Et si vraiment le temps manque, qu'on affecte à ces promenades quelques-uns des jours de vacances. Quand, dans une série de courses à objectifs bien choisis et gradués, on aura contemplé les splendeurs de la création, en les discutant et en les comprenant ; quand le maître aura fait voir le lien intime qui unit la compréhension scientifique au sens artistique du pittoresque et du beau naturel en général, on aura plus fait pour la science, pour l'art et pour le développement total, qu'en enfermant les jeunes gens, dans un air confiné, en compagnie de leurs manuels. (1).

« Les excursions, dit Demolins, permettent de faire des observations, de recueillir des minéraux, des plantes ou des insectes, qui sont ensuite disposés avec soin et classés par les élèves eux-mêmes. La science devient ainsi plus naturelle, plus intelligente, plus attrayante ; elle pénètre plus facilement dans l'esprit et s'y grave plus profondément. L'étude laisse après elle, non pas le dégoût, comme il arrive trop souvent avec nos méthodes purement théoriques et livresques, mais le désir de pousser ces connaissances plus loin, même après la sortie du collège, grâce à l'intérêt très vif qui a été une fois éveillé.

« Ces études conviennent d'ailleurs aux enfants à un autre point de vue: elles peuvent se faire en partie en plein air et deviennent par là un exercice utile et sain. Car, de continuer à élever nos enfants entre quatre murs et sous un régime claustral, qui serait anti-hygiénique même pour des vieillards, c'est un procédé stupide et barbare contre lequel il faut soulever enfin l'indignation publique » (2)

Le système actuel veut que l'enfant s'enferme tant d'heures par jour dans une certaine salle — dont il ne change pas souvent —

---

(1) " Celui-là, dit M. Fouillée, n'est pas un homme qui n'a jamais éprouvé cette " horreur sacrée „ que Lucain place sous la voûte des grands chênes, dans les forêts druidiques, et qu'on ressent également dans la forêt des astres, sous la voûte du ciel ; „ j'ajoute : dans le silence imposant de la montagne. (*L'ens. au point de vue nat.*, p. 89).

(2) *L'éducation nouvelle*, p. 171 et 180: " Programme d'études dans l'Ecole nouvelle „ ; *Supériorité des Anglo-Saxons*, p. 69.

et dans un bâtiment toujours le même. Là, on lui apporte, sous forme géographique, historique, scientifique, sous forme écrite, parlée, imagée, modelée, des spécimens du monde, des hommes, et de la vie de ces deux choses. — Il y a du faux, du conventionnel, dans ce système. Il faut le corriger en envoyant l'enfant, de temps en temps, à la recherche du monde. L'école doit voyager. (1)

Sans doute, la conduite d'une excursion scientifique n'est pas chose facile. Ces promenades ne produisent tous leurs fruits que si elles sont dirigées par un maître connaissant fort bien la région et, de plus, sachant tirer parti de toutes les circonstances fortuites qui peuvent se présenter (2). Mais cela n'est pas une difficulté : les maîtres de l'enseignement secondaire préparés comme je l'ai dit seront à la hauteur de leur tâche, sur ce point comme sur les autres.

L'immatérialité fâcheuse de l'enseignement se manifeste enfin par le rôle beaucoup trop effacé qu'y joue le *dessin*. Le plus souvent, le maître se borne, pour tout exposé, à lire ses notes, ou même un manuel tout fait ; rarement il dessine au tableau. Sans doute, le manuel est illustré et on a des images murales,

---

(1) Telle est aussi l'opinion de M. H. Schacht, maître aux écoles normales à Lausanne, dont nous avons sous les yeux, le rapport sur les *voyages scolaires*, présenté à l'Assemblée générale des maîtres secondaires du canton de Vaud, à Avenches, le 30 septembre dernier. (" Les voyages scolaires, „ *Suisse universitaire*, No de décembre 1899).

(2) Extrait d'un article sur la *Réforme des programmes de l'enseignement moyen*, publié dans la *Revue des Humanités en Belgique* (octobre 1902), par M. P. Mansion, professeur à l'Université de Gand.

" Un exercice, dit M. Boubier, qui est vivement à recommander, ce sont les excursions faites en pleine campagne, sous la direction du maître, qui, au fur et à mesure que les faits se présentent, attire sur eux l'attention de ses compagnons de route. Et ils s'offrent à chaque pas, de toute sorte et en foule serrée. C'est évidemment alors qu'il est le plus ardu de ramener l'attention, sollicitée de tous côtés par des causes nombreuses, mais plus la difficulté aura été grande, plus aussi la victoire remportée par la volonté sera durable. Et c'est au sein de la nature aussi que, de la fixation méthodique de l'attention, naîtra l'éducation progressive de l'observation et de l'analyse.

" Signalons, en passant, ajoute-t-il, l'importance très appréciable que ces promenades peuvent avoir pour l'hygiène et le développement physique de jeunes gens trop soumis, par le caractère de leurs études, à un régime sédentaire. Ils y puiseraient le goût des courses prolongées en campagne ou à la montagne, dans lesquelles ils auraient la perspective de recueillir, le long du chemin, des impressions intellectuelles et esthétiques de haute valeur. „ (*Loc. cit.*).

mais ces dessins ont été faits d'avance, ils ne naissent pas au fur et à mesure de l'exposé et c'est précisément là ce qui les rend plus difficiles à comprendre, moins éducatifs, que le plus modeste croquis fait au cours de la description orale et dont les traits, soignés ou jetés selon leur importance relative, reflèteront la pensée vivante du maître comme les mots de son discours. J'avoue que je n'aime pas beaucoup les images imprimées : c'est mort et même cela *n'a jamais eu vie* pour l'élève. Je préfère de beaucoup le tableau noir et les craies de couleurs, pour le maître, un cahier blanc et des crayons de couleurs pour l'élève. On n'a pas idée de la vertu pédagogique de ce petit engin (1).

Voilà pour l'enseignement ; quant à la récitation, pourquoi dans tant de classes, fait-on encore réciter « dans les bancs » avec la seule mémoire, et non pas au tableau, la craie en main ?

Après avoir indiqué les défauts les plus habituels de l'enseignement scientifique secondaire, essayons de donner une idée de *l'esprit* qui, selon nous, devrait l'animer: La minéralogie ayant disparu du programme pour les motifs indiqués, il y reste, d'une part, la géologie, de l'autre les sciences biologiques : botanique et zoologie, qu'on ferait peut-être mieux de ne pas séparer. En les menant de front, on se donnerait la faculté d'une série de rapprochements du plus haut intérêt entre les règnes végétal et animal. En tout cas, pour l'un comme pour l'autre groupe de sciences, le premier principe à tenir sera de ne pas se cantonner de parti pris dans les éléments, mais d'exposer de préférence les chapitres les plus intéressants pour tout le monde, les plus propres à fournir des idées générales et des conclusions philosophiques. Enfin l'introduction dans le monde des choses, c'est à dire l'explication des faits d'observation quotidienne, devra être considéré aussi comme l'un des principaux buts à atteindre (2).

---

(1) " Si imparfaits que soient les dessins au tableau noir, dit M. Horner, ils valent généralement encore mieux que les tableaux tout faits " (*Op. cit.*, p. 73).

(2) " La plupart des jeunes gens, dit M. Ferneuil, ne connaissent ni le monde qu'ils habitent, ni la terre qui les nourrit, ni les hommes qui fournissent à leurs besoins, ni les

Pour ce qui concerne la ***géologie,*** d'abord, son importance au point de vue de la *culture générale*, et comme conséquence sont droit à figurer dans l'enseignement secondaire, sont aisés à établir. En effet, peu de sciences sont en contact aussi intime avec la vie pratique et, dans les pays de montagnes plus qu'ailleurs, l'homme est dans la dépendance du sol et des phénomènes qui s'y produisent. En Suisse donc, et par ce seul fait, la géologie doit être considérée comme la science nationale par excellence. Il ne se passe guère d'année, dans notre beau pays, sans qu'un glissement de terrain coupe une route ou obstrue un tunnel ; sans qu'un éboulement ensevelisse un village ou au moins quelques chalets. Chaque printemps, les torrents grossis par la fonte des neiges alpestres emportent des ponts, les rivières inondent au loin les cultures. Plus rarement, par bonheur, une épidémie de typhus éclate dans une cité populeuse ; et les médecins lui assignent pour cause la qualité des eaux municipales. Ce sont alors des expertises multipliées où le géologue tient le grand rôle. Des capitalistes, ou ce qui est plus triste encore, de pauvres paysans enfouissent leur argent dans des sondages sans espoir, à la recherche d'un filon qui n'existe que dans leur désir ou d'un banc de houille qu'on trouverait peut-être.... à quatre mille mètres de profondeur !

Les journeaux relatent le progrès des travaux de percement dans les grands tunnels alpins et discutent les variantes étudiées pour ceux qui sont en projet. Ils nous racontent l'épouvantable

---

animaux qui les servent, ni les ouvriers et les artisans qu'ils emploient. Ils n'ont même la-dessus aucun principe de connaissance ; on ne profite point de leur curiosité naturelle pour l'augmenter ; ils ne savent admirer ni les merveilles de la nature, ni les prodiges des arts. „ (*La réforme de l'enseignement public en France*, 1881). — La nécessité de ce contact de l'enseignement avec la vie réelle a été proclamée aussi par le Dr. Ferrière, dans sa conférence déjà citée ; par M. André Beaunier, dans son Rapport sur les mémoires présentés au Comité Dupleix, au sujet de la réforme de l'enseignement secondaire, (*La France de demain* du 15 avril 1889, p. 463) ; par M. Ribot, président de la commission de l'enseignement de la Chambre (*La réforme de l'ens. sec.* p. 200) ; par Demolins, par Gréard et par d'autres encore. — L'établissement de ce contact est le but essentiel que poursuivent les nouvelles " humanités cosmopolites. „

catastrophe des Antilles et le lecteur se demande avec effroi si quelque volcan ne pourrait surgir aussi dans le monde des Alpes déjà si formidable. Pas un numéro de gazette qui ne parle de quelque question géologique et ne soit émaillé des termes propres à cette science. L'opinion publique fait de la géologie tous les jours.... sans le savoir ; n'est-il pas dans le rôle de l'école de lui apprendre à en faire de la bonne, de la véritable ?

Mais il y a plus : La géologie possède encore une valeur proprement *pédagogique* ; elle est l'auxiliaire indispensable de plusieurs autres branches du programme. Sa partie historique est à la base des théories évolutives, auxquelles aboutissent les sciences biologiques ; l'étude des phénomènes actuels et la tectonique sont le fondement de la géographie physique ; la stratigraphie, donnant la raison d'être des richesses minérales et agricoles, éclaire la géographie commerciale ; partout la géologie apporte avec elle la notion si féconde de causalité.

Mon ami et ancien camarade, le Dr Wehrli, a esquissé (1) une *méthode* d'enseignement géologique à laquelle je ne voudrais faire que quelques adjonctions: Pour donner d'emblée l'impression de la haute utilité pratique de cette science, je commencerais comme lui par citer des exemples de ses applications techniques. Il n'est pas difficile d'en trouver qui soient intelligibles alors même qu'on ne sait encore rien de la géologie. — Cela fait, je passerais en revue les pierres à bâtir en usage dans la localité, ses fontaines et ses monuments, tous objets familiers dont j'expliquerais la nature pétrographique, la provenance stratigraphique et même les caractères paléontologiques, si les roches en question contiennent des fossiles. Toutes ces données scientifiques, qui auraient pu sembler fabuleuses si on les avait présentées dogmatiquement, paraissent simples et naturelles dès qu'on les rattache

(1) Dr. Leo Wehrli, *Zur Methode des Geologie — Unterrichtes an den schweizerischen Mittelschulen*, p. 1.

à des objets déjà connus. — Après avoir ainsi fait connaissance avec les pierres, dans le cercle de la vie quotidienne, on irait les chercher chez elles, en pleine nature. Ce serait la première excursion ; on la ferait dans le voisinage des lieux qu'on habite et de préférence, peut-être, le long d'une rivière ou au bord d'un lac, afin de rencontrer dès l'abord les phénomènes si caractéristiques de l'érosion, du creusement des vallées et du dépôt des alluvions qui, en somme, sont toute la stratigraphie. Les grèves fourniront une collection de roches variées dont l'origine s'expliquera par les actions qu'on viendrait précisément de saisir sur le vif. — Une autre fois, la course aurait pour objectif quelque grand bloc erratique ou une gravière ouverte aux flancs d'une moraine : on y développerait la théorie glaciaire. — Enfin, quand l'été serait venu, on pousserait jusque dans les Alpes : on y verrait à l'œuvre les torrents et les glaciers, on chercherait des fossiles dans les strates mises à nu, on constaterait « de visu » la réalité des dislocations, depuis les voûtes immenses qui enjambent une vallée et les failles ouvertes en gorges, jusqu'aux froissements intimes qui bouleversent les amas schisteux. D'un sommet bien choisi, on remarquerait la succession des chaînes étagées, du plateau ondulé jusqu'aux massifs centraux dont les aiguilles hardies ou les dômes immenses se profilent dans l'horizon lointain. La muraille si uniforme du Jura, la silhouette à peine ondulée des Vosges ou de la Forêt Noire, les cônes éteints du Höhgau, diront qu'il y a, en dehors des Alpes jeunes et fières, d'autres montagnes, vieilles et ratatinées : la tectonique et l'orogénie tout entières sortiront ainsi de la vue directe des choses et les jeunes esprits s'ouvriront à l'idée que la Terre à derrière elle un long passé. Nous commencerons alors la géologie historique : Les fossiles marins rencontrés à cent lieux de l'océan, le gypse et le sel gisant loin de toute plage, diront que notre pays fut jadis totalement différent ; les accumulations de poudingues qui encombrent le débouché des vallées préalpines presqu'exactement là où aujourd'hui encore sortent nos rivières, témoigneront d'une époque où le régime actuel commençait à s'établir. Surmontant à peine encore l'étonnement que leur cause notre

façon de tirer des observations les plus simples, des objets les plus infimes, des conclusions qui embrassent le monde, nos élèves recevront la leçon par excellence de la géologie : le sentiment que le présent sort du passé et que tout est en marche vers un perpétuel devenir.

Ici, comme partout, nous éviterons la sécheresse, la spécialité, et ne nous cantonnerons point dans ce qui soi-disant est élémentaire. Ainsi, par exemple, nous mettrons bien en lumière la relation — attestée par les terrasses — qui unit les périodes de creusement et par conséquent aussi d'alluvionnement fluvial aux mouvements orogéniques survenus dans la région des sources. Au lieu de scruter — sous prétexte que c'est élémentaire — la composition chimique des laves, nous exposerons de préférence les différences de texture que présentent les roches éruptives, suivant le niveau qu'elles occupent dans la cheminée de venue et par conséquent le plus ou moins de facilité qu'elles eurent à se refroidir. Ces différences, qui constituent les « facies éruptifs » sont intéressantes, parce qu'elles mettent bien en relief le principe éminemment éducatif de la causalité. De même encore, à la définition et à l'explication des facies sédimentaires, dont l'intelligence permet seule de passer logiquement de l'observation des phénomènes actuels à la reconstitution de l'histoire géologique. Dans ce domaine, nous donnerons un tableau d'ensemble de l'évolution des organismes en montrant les causes qui l'ont influencée. La distinction des facies paléontologiques provinciaux, les migrations et les colonies, le comblement des lacunes que la série philogénétique présente dans nos régions paraliques, dès qu'on poursuit les assises correspondantes dans le domaine de la Mésogée, toutes ces théories de grande envergure, qui font la stratigraphie moderne et sont d'une si haute portée philosophique, trouveront place dans notre exposé. Nous préciserons la notion, vague pour bien des esprits, d'une « période géologique » entendue comme la durée d'une transgression marine et caractérisée par la série, chaque fois récurrente, des facies liés aux oscillations du sol, depuis le type littoral le plus grossier jusqu'aux formations abyssales, pour finir par les produits de l'évaporation lagunaire dû à

l'abaissement final du plan d'eau. La notion toute moderne de la « chorologie », c'est à dire du caractère local des formations, dérivant de la localisation inévitable des phénomènes, serait mise en regard du point de vue « chronologique » dont elle est en quelque sorte le correctif. Ainsi, dans l'étude des périodes successives, nous accorderons une attention spéciale aux modifications éprouvées par la géographie. Le domaine respectif des terres et des eaux sera figuré chaque fois par une carte que le maître tracera au tableau et que les élèves copieront pour s'exercer à la reproduire de mémoire. Enfin, nous ne négligerons point l'histoire de la science.

Est-il besoin de faire remarquer que cette méthode — qui est celle de la géologie elle-même — éveillera l'intérêt des élèves autrement que ne peut le faire le système actuel de se borner à d'arides « éléments ». Nos jeunes gens seront mis au courant des résultats principaux de la science, ce qui est l'essentiel pour leur culture générale ; ils seront capables de comprendre les livres et les conférences publiques ; leur intelligence et leur jugement recevront un éveil incomparable ; leur sens d'observation sera cultivé ; le contact assuré entre l'école et la vie (1).

Au même titre que la géologie, bien que d'une façon différente, les ***sciences biologiques*** peuvent et doivent devenir une source d' « humanités ». Comme le dit fort bien M. Boubier, « la liaison étroite qui unit les sciences naturelles aux sciences

---

(1) Le matériel nécessaire à notre enseignement consistera en une série de *photographies* et de *reliefs* pour donner une idée des principaux phénomènes actuels : lapias, torrents et corrections ; méandres des rivières, deltas et estuaires ; falaises, dunes et lagunes : avalanches, glaciers et blocs erratiques ; icebergs et glaces polaires ; volcans et déserts ; paysages montagneux ; plissements en grand, etc. Nous aurons des *planches murales* et des photographies représentants les divers types d'astres et la géologie des planètes ou de la Lune. Enfin une *collection* sera indispensable qui contiendra les principaux types fossiles, végétaux et animaux, des roches classées selon la double série des facies sédimentaires et éruptifs. — Je ne crois pas qu'il existe un *manuel* rédigé dans l'esprit qui vient d'être exposé.

sociales est si bien comprise à l'heure présente que l'enseignement de ces dernières englobe dans nombre de hautes écoles quelques cours particuliers d'histoire naturelle. Il est donc du devoir de l'éducateur de rechercher tous les faits biologiques susceptibles d'avoir une répercussion dans le monde moral, pour en profiter ou plutôt pour en faire profiter son enseignement. Si, en passant, un phénomène vital intéresse l'éducation morale, pourquoi le maître de sciences naturelles n'essaierait-il pas d'en faire immédiatement le sujet d'une leçon morale ? La biologie, en effet, est à même d'intervenir favorablement dans l'enseignement de la vérité morale ; elle peut plus encore, il est dans ses moyens de démontrer avec des preuves autres que celles dont use l'enseignement courant de la morale, les effets nuisibles du *mal*, de même que les effets heureux du *bien*. » La biologie a donc, tout d'abord, une *valeur morale* (1).

Elle a aussi une *valeur artistique* : « En effet, le caractère esthétique des espèces est un adjuvant puissant à l'étude de la nature ; il en est un des attraits les plus irrésitibles. Le point de vue esthétique une fois saisi, la vie apparaîtra à tel point rehaussée que l'étude scientifique, si elle vient à s'imposer à l'esprit de l'observateur, lui sera rendue bien plus attrayante, bien plus fascinante même.

« Il faut considérer à ce point de vue l'enseignement biologique : le caractère esthétique des formes et de leur ornementation n'est pas chose indifférente, puisqu'on est plus poussé à prendre connaissance de ce qui est empreint de beauté que de ce qui est désagréable aux sens.

« Tout homme, même instruit, n'est pas spontanément apte à discerner par lui-même toutes les beautés qui surgissent à plein ciel ou se cachent au sein de la nature vitale, et, sauf quelques rares privilégiés à l'âme puissamment éprise d'art, la grande foule des hommes a besoin d'une éducation toute spéciale pour comprendre ce qui constitue le caractère esthétique d'un organisme. Il est donc opportun, à propos de l'étude des êtres vivants,

(1) *Op. cit.*, p. 258 et 259.

de déterminer avec les élèves les principes élémentaires du beau dans la vie, comme il serait à désirer qu'on le fît pour un paysage, une montagne, un lac, un amas de rochers ou un bel édifice. Nul autre enseignement n'apparaît plus essentiellement chargé de cette éducation que celui des sciences naturelles, puisqu'il est toujours en contact, ou devrait l'être, avec la nature une des sources les plus abondantes où viennent s'alimenter les conceptions artistiques et poétiques » (1).

« Chemin faisant, tout en laissant la première place au développement intellectuel et spécial, zoologique ou botanique proprement dit, et sans négliger d'aborder les leçons de morale biologique connexes, les cours secondaires de sciences naturelles semblent désormais appelés à former le goût du beau et à l'affiner. »

Or ce côté de l'éducation a été jusqu'ici presque complètement négligé, M. Boubier a raison de le dire, cette indifférence pour ce qui concerne la formation esthétique des jeunes gens laisserait supposer qu'il est indigne d'une instruction solide d'accorder la moindre importance à l'éclosion du sentiment du beau ! « On est largement disposé à parfaire les facultés intellectuelles, surtout la mémoire, quelque peu (combien peu !) l'homme physique, à peine l'homme moral. On ignore, ou l'on agit comme si l'on ignorait, qu'il y a encore autre chose dans l'homme : un instinct inné, latent, qui le pousse à la contemplation des belles choses, une aptitude à juger et à jouir des formes agréables à l'œil, à apprécier les sensations visuelles ou auditives qui charment ses sens. Ce sentiment mériterait qu'on s'en occupât pour l'affiner et le rendre plus délicat. »

D'aucuns verront ici un panégyrique de la sensualité. Je leur répondrai simplement qu'il serait faux et de mauvaise tactique de la bannir de l'enseignement plus qu'elle ne doit l'être plus tard de la vie. Le monde matériel existe, il renferme une grande somme de perfection et, sans s'y attacher outre mesure, il faut lui rendre le culte qu'il lui est dû.

---

(1) *Ibidem*, p. 264.

La biologie a enfin une *valeur éducative*: Son étude développe l'attention car cette faculté demande: 1° une accoutumance à choisir entre plusieurs perceptions ou idées se présentant simultanément et, par ce fait, chaotiquement à l'esprit; 2° le pouvoir de fixer sur l'élément élu comme but de recherche approfondie, l'organe sensoriel frappé, et par coordination, telle ou telle faculté mentale correspondante. Or, les études d'histoire naturelle paraissent tout particulièrement adaptées à cette gymnastique intellectuelle, à cause de la multitude de perceptions qu'elles sont susceptibles de fournir et des nombreux concepts qui s'y rattachent. De plus, l'étude attentive des faits biologiques, l'analyse des propriétés morphologiques, physiologiques et vitales des espèces produit inévitablement la culture d'une autre faculté encore : la comparaison (1).

Quelle sera la *méthode* à suivre pour faire rendre à l'enseignement biologique tous les fruits dont il est susceptible? Ce sera d'abord d'éviter la tendance actuellement trop générale à accumuler des faits sans autre, à exiger des élèves la connaissance d'une foule de détails, sans chercher à les lier les uns aux autres et, surtout, à ne pas habituer le jeune homme à s'élever au dessus des innombrables faits et phénomènes pour en déduire les lois et la philosophie profonde. Ce sera ensuite — ici comme partout — d'établir le contact de l'enseignement avec la vie réelle, ce contact qu'on semble négliger à plaisir : « A entendre, dit M. Boubier, la généralité des cours de sciences naturelles d'instruction secondaire, on serait fondé à croire qu'il n'existe que des animaux empaillés ou conservés dans des bocaux à alcool (2), que

(1) Boubier, *loc. cit.*

(2) " Il faut, autant que possible, dit M. Horner (*Op. cit.*, p, 75) faire vivre les animaux en traçant un tableau intéressant de leur vie et de leurs mœurs, en les replaçant toujours dans le milieu vrai où les a mis la nature. „ — " Pour parler des bêtes avec hardiesse et loyauté, il ne suffit pas de les avoir étudiées dans les cabinets d'histoire naturelle ; il faut les avoir suivies dans tous les actes de leur vie intime. " (Ernest Bellecroix, *Rédacteur en chef de la Chasse illustrée*, préface à *La sauvagine en France* par Louis Ternier).

l'on ne trouve de plantes que séchées et aplaties dans des herbiers. Le professeur ne paraît les observer qu'à l'état d'objets pour musées et collections. On ne sent point passer dans les sujets étudiés cette puissance sublime et mystérieuse qui fait du monde la merveilleuse beauté qu'il est : la vie. » (1).

Afin de faire bien saisir la méthode que, pour mon compte, je voudrais suivre, je vais prendre un exemple emprunté à la physiologie botanique. Pourquoi, dirai-je, en énumérant les fonctions des organes végétaux, ne pas attirer l'attention sur leur mécanisme intime dont la contemplation réserve tant de leçons salutaires ? Pourquoi ne pas montrer, par exemple, le rôle, admirable par sa simplicité, qu'y jouent, sous l'influence de la pression hydraulique, les tissus à épaisseur variable et les innombrables bourrelets où le profane ne voit que des ornements sans importance ? Il n'y a pas d'idée plus simple et en même temps plus philosophique par la puissance qu'elle révèle dans la nature, capable de réaliser les fonctions les plus compliquées à l'aide des dispositifs les plus élémentaires. L'esprit qui a contemplé une fois ce spectacle est ouvert désormais à l'intelligence des phénomènes naturels. Il a saisi la grandeur du *procédé* de la nature, perpétuel *œuf de Colomb*. Pour peu qu'il pousse jusqu'aux dernières conséquences, voilà un homme à jamais dégoûté des belles phrases et des gens à embarras, capable de reconnaître le génie et de l'apprécier.

Ce qu'il importe en effet à un professeur de sciences d'inculquer avant tout à ses élèves, ce qui doit être l'unique raison d'être de la culture scientifique au collège, ce sont les idées générales qui se dégagent de l'ensemble des faits, ce sont les leçons morales ou esthétiques que fournit la nature, ce sont les méthodes par lesquelles le jeune éléve pourra, dans la suite,

---

(1) Ici se place une remarque que j'ai faite souvent à propos de la botanique : C'est la tendance de la plupart des maitres à décrire avec force détails les petites plantes, ce que le vulgaire appelle *l'herbe*, en négligeant *les arbres*, qui sont beaux et individuels, et dont il serait urgent — pendant qu'il y en a encore — d'inspirer l'amour. Ici encore, l'enseignement ne reflète pas du tout les préoccupations de la vie réelle.

vaincre les difficultés qui se présenteront à lui et concourir au progrès général (1).

En définitive, on voit qu'avec mon système, l'enseignement des sciences de la nature aboutirait, comme en une synthèse, à un aperçu général de « philosophie naturelle. » Pour que cet aperçu aît toute sa valeur éducative, on aurait soin d'y faire une place d'honneur à l'examen des théories darwiniennes dont l'importance dépasse d'ailleurs le cadre des sciences naturelles, car ces théories contiennent peut être en germe la solution de plus d'un problème de l'ordre intellectuel et moral (2).

* * *

Le dessin doit-il figurer dans l'enseignement secondaire comme je le conçois ? Pendant longtemps, la majorité du corps enseignant, en France et en Allemagne, a été d'avis que non, et quand, plus tard, on se décida à lui accorder quelques heures, ce fut sous la forme de *dessin technique*, en vue de son utilité professionnelle, ou comme art d'agrément, sous forme de *dessin d'imitation*, presque toujours facultatif. Il ne venait à l'idée de

---

(1) A. M. Boubier, *loc. cit.* — Cet auteur remarque que la biologie se prête fort bien à l'emploi de la méthode active : " Le professeur, dit-il, ne se contentera pas d'une réponse approximative de l'élève à qui il aura demandé la couleur ou la forme d'un être, mais il fera préciser aussi loin que possible cette réponse, ce qui exigera de la part de l'étudiant une attention et une analyse plus profondes. Cela contribuera, par la même occasion, à l'affinement des sens de la vue, du toucher, etc, — A l'aide de questions posé *ad hoc*, et amenant successivement au but proposé, il me semble indispensable de faire reconstituer à l'école la série des inductions qui ont été nécessaires pour obtenir quelques-unes des lois déjà connues. On habituera ainsi le jeune homme à raisonner et, par des raisonnements bien conduits, il sera capable de bien comprendre certaines des lois qui régissent la vie. „

(2) A un point de vue utilitaire très élevé, on ne peut s'empêcher d'être de l'avis de M. Herzen quand il demande pour le collège un petit cours d'anatomie humaine, de physiologie et d'hygiène. Il est certain, comme il le dit, " qu'un tel enseignement, incontestablement utile à tous, complèterait heureusement la culture scientifique des futurs bachelliers, quelle que soit, la profession que chacun d'eux préférera ensuite, surtout si celle-ci n'est pas scientifique ou médicale, mais littéraire, juridique ou théologique, et constituerait le moyen le plus efficace de déraciner dans un bref délai une foule de préjugés non seulement ridicules, mais nuisibles, au corps aussi bien qu'à l'esprit, et qui subsistent et persistent grâce justement à l'absence de l'enseignement en question. „ (*Op. cit.*, p. 33).

personne qu'une telle branche pût avoir sa place dans les humanités (1).

A mes yeux, cette place est incontestable et elle doit être très large, attendu que l'enseignement du dessin remplit, comme aucun autre ne saurait le faire, deux buts qui sont essentiels à l'éducation secondaire : il développe le sens d'observation, c. a. d. apprend à voir juste, et cultive le sentiment esthétique ; de plus, c'est un auxiliaire puissant pour plusieurs branches du programme (2).

Je l'ai montré en traitant de l'enseignement scientifique et aurai l'occasion de le répéter à propos de la géographie, *on ne dessine pas assez* dans les collèges, et c'est là un défaut inhérent à l'enseignement secondaire tout entier. On ne devrait jamais faire réciter quoique que ce soit, en histoire, en géographie ou en sciences, sans exiger que tout ce qui, dans cette récitation, en est susceptible, soit rendu au tableau par un croquis ou un schéma explicatif dont les traits, soignés ou jetés selon leur importance, reproduiraient la gradation des idées comme le font, dans le discours, le choix des mots et les inflexions de la voix (3). On ne

---

(1) Pour l'histoire de l'enseignement du dessin, voir le rapport de M. G. Isambert, député, sur l'*Enseignement du dessin*, tome IX de la grande Enquête française, et Dr A. Matthaei, " Zeichnen u. künstlerische Erziehung, „ fasc. XV du *Handbuch* de Baumeister, p. 8.

(2) Matthaei, *Op. cit.*, p. 8, 9, 20, 32 et 94.

(3) Demolins reconnait que le dessin est l'auxiliaire indispensable de l'enseignement scientifique et il lui donne, dans son " Ecole nouvelle, „ une place beaucoup plus grande que dans le système actuel. Chez lui, on ne commence pas par copier des modèles *déjà dessinés*, les enfants abordent d'emblée le modèle *réel*, animal, plante, instrument, construction, qu'ils dessinent *d'après nature*. (*L'éducation nouvelle*, p. 174.) — Le modèle tout fait, c'est de nouveau l'artificiel mis à la place du naturel, le convenu au lieu du réel ; c'est la tendance " livresque „ des études littéraires. Demolins à une méthode toute différente : chez lui, l'étude a, partout où c'est possible, l'observation directe pour point de départ. C'est le cas, en particulier, pour les sciences naturelles (p. 171) ; ça doit l'être pour le dessin. Cette mise aux prises directe avec la réalité, loin d'augmenter la difficulté, la dissimule. Les enfants ne voient pas de difficultés dans le réel, ce qui les rebute, c'est l'artificiel : le papier. J'en parle en connaissance de cause, attendu que c'est la méthode que moi-même j'emploie avec mes enfants. Me voyant dessiner constamment, pour la préparation de mes cours ou pour d'autres travaux, l'idée leur vient naturellement d'en faire autant et j'ai une petite fille qui, un jour, à cinq ans et demi, sans que je l'y eusse aucunement engagée, m'apporta le dessin *fait de tête* d'une grande ammonite que j'ai sur ma table comme presse-papiers. Le dessin était fruste, sans doute, mais tout y était : le contour spiraloïde, les côtes en relief,

se figure pas — faute seulement d'y avoir réfléchi — quel résultat éducatif on obtiendrait de la sorte, combien les récitations en deviendraient plus intelligentes, l'ensemble des études plus profitable. Au lieu de se présenter sous la forme d'un « ésotérisme » incompréhensible, la science deviendrait objective et concrète ; elle pénétrerait dans l'esprit par les sens externes au lieu de glisser sur lui. On *verrait* les objets que l'on décrit, au lieu de ne faire qu'en citer de mémoire des caractères qui, n'ayant pas été *perçus* par les sens, ne sont guère que conventionnels pour l'esprit. D'une manière générale, je l'ai dit, l'enseignement est trop exclusivement *intellectuel* ; il faut le rendre plus *sensible*. A l'heure qu'il est, nous voyons des élèves qui ont réussi à *apprendre* à l'aide de la seule mémoire des choses assez compliquées et subtiles en lettres et en grammaire, se trouver désorienter et dans l'embarras lorsqu'il s'agit de *comprendre* et de *décrire* les faits scientifiques les plus simples. Voilà une remarque, assurément suggestive, qu'on peut faire surtout dans les collèges assez nombreux où l'enseignement, presque uniquement littéraire pendant les premières années, devient surtout scientifique dans les dernières classes.

Mais, pour arriver à cette *objectivation* si désirable, les dessins tout faits, images murales ou illustrations des livres, sont insuffisants. Ces dessins ne *naissent* pas au fur et à mesure de la description orale, et voilà ce qui les rend moins faciles à comprendre, moins adéquats à l'*idée naissante*, moins éducatifs en somme, que le plus modeste croquis *contemporain de l'éclosion de l'idée*. C'est que, en réalité, l'homme a à sa disposition, pour rendre sa pensée, *deux écritures :* l'une s'adressant en somme à l'oreille de son

---

et même un gribouillé qui devait représenter les cloisons persillées visibles sur une partie de l'échantillon. L'enfant avait appris un peu à dessiner, mais surtout à *voir* et à voir juste. C'est là encore un avantage éducatif inappréciable du dessin *d'après nature*. Je ne suis du reste pas seul de cet avis : un officier de marine écrit à Demolins pour se plaindre de l'éducation trop théorique qu'il a lui-même reçue et dont il souffre. " A mon entrée dans la marine, dit-il, j'ai dû constater que je ne savais pas voir, que les réalités ne me frappaient pas. J'ai fait des progrès depuis lors. J'ai même dessiné pour m'y obliger. "

semblable pour lui porter, par l'entremise de signes convenus, les *sons* de la voix, l'autre lui transmettant les *formes* perçues par la faculté visuelle à laquelle elle s'adresse directement. Pourquoi n'enseigne-t-on que l'une de ces deux écritures, en réservant même pour elle seule le nom qui convient aux deux ? Il y a ici une extraordinaire lacune de l'enseignement. La « seconde écriture, » — écriture universelle, en outre — c'est le dessin ; non pas le dessin artistique, « académique, » la tête ou le paysage ; pas davantage le dessin technique, avec règle et compas ; mais le dessin à main levée, le *croquis* qu'on fait sur le premier bout de papier venu ou sur sa manchette, pour éclairer sa description, illustrer son idée. Ce dessin-là, ce ne sont pas seulement les artistes ou les techniciens qui en ont besoin : il le faut à tout le monde, tous les jours, à chaque instant, comme l'écriture (1).

Léon de Laborde s'écriait, dans l'espèce de manifeste qu'il intercala dans son rapport sur l'Exposition universelle du Palais de Cristal de Sydenham, en 1851 : « Le dessin n'est pas un art, disons-le tout d'abord et bien haut, pour qu'on ne le repousse pas comme une superfluité de luxe réservée aux gens oisifs ou comme une étude spéciale du ressort de l'artiste. Le dessin est un genre d'écriture et, avant peu, chacun aura un bon ou un mauvais dessin, comme on a une bonne ou une mauvaise écriture ; mais il sera honteux de ne pas savoir dessiner, on en rougira comme aujourd'hui on rougit de ne pas savoir écrire » (2).

---

(1) Le dessin que je préconise, — qui n'est pas une spécialité facultative, mais un moyen d'utilité générale et qui, à ce titre, doit faire partie de l'enseignement secondaire, — n'a donc rien de commun avec le dessin qu'on enseigne maintenant. Je n'ai donc pas à entrer dans le détail des méthodes propres à ce dernier genre de dessin tout utilitaire.

(2) Exposition universelle de 1851, Travaux de la Commission française, tome VIII. Paris, Imprimerie Impériale, 1856. — Léon de Laborde aurait pu reconnaître un devancier dans Barruel, qui écrivait, en 1791 (*Plan d'éducation nationale*, article VIII) : " Quant au dessin, j'ai toujours été étonné qu'on ne l'enseignât pas en même temps que l'écriture, „ et plus loin : " Nous devons avoir pour objet, non d'en faire (des élèves) de grands artistes, mais de mettre à profit ce qu'ils annoncent de dispositions, et il faut s'attendre à avoir de mauvais *dessinateurs*, comme nous avons de mauvais *écrivains*. „

A l'enquête française, M. Pillet a demandé que des leçons de *modelage* fussent introduites aussi, en rhétorique et en philosophie (*Rapport Isambert*, p. 17). — C'est beaucoup moins important que le dessin, mais ce serait incontestablement utile aussi.

L'Ecole cantonale vaudoise donne la même note : « Le dessin, dit-elle, développe chez l'élève l'esprit d'observation d'abord, le goût ensuite. Nous ne nous trouvons pas en présence d'un art d'agrément, comme la qualification ancienne de « dessin artistique » pouvait le faire supposer à tort » (1).

En effet — il y a longtemps que j'ai commencé d'attirer l'attention sur ce point — la pratique courante du dessin rapide, jeté au cours de la pensée et de l'expression, a pour effet, non seulement de doubler la puissance communicative de la parole, mais, en outre, elle engendre l'habitude de *penser des dessins*, j'entends par là l'habitude de se représenter en imagination les objets, la configuration des lieux, etc., avec une netteté et une précision suffisante pour pouvoir, au besoin les figurer tout de suite (2). Quand un homme vous jette sous les yeux, en quatre coups de crayon, un projet ou un bout de carte géographique, c'est que ces images existaient déjà, toute faites et très nettes, dans sa pensée. Cette précision du concept intellectuel est une immense supériorité à acquérir. Voyez, au contraire, la gêne, la gaucherie avec laquelle certaines personnes font les descriptions les plus simples : vous pouvez être sûr que ces gens-là ne savent pas dessiner. Et j'ajoute — l'un ou l'autre de mes lecteurs aura fait comme moi cette remarque, au premier abord surprenante — j'ajoute que parmi les gens qui connaissent le dessin technique ou académique, il s'en trouve qui ne savent pas faire un croquis intelligent (3). Cela prouve que, pour atteindre le but éducatif

---

(1) Page 198.

(2) Opinion déjà émise par Comenius (Matthaei, *Op. cit.*, p. 9).

(3) M. l'inspecteur principal Colin l'a très bien dit : « Ceux qui n'ont fait que des copies d'après des modèles, estampes, têtes ou académies, sont incapables, au sortir du collège, de reproduire directement un objet si simple qu'il soit. » (*Rapport Isambert*). — De son côté, M. le prof. Herzen remarque très judicieusement que le dessin technique « n'est pas de nature à influer sur le développement intellectuel » (*De l'enseignement secondaire dans la Suisse romande*, p. 99). — Un professeur de la faculté des sciences de Rennes s'est plaint que l'enseignement du dessin pendant toute la durée des études converge presque exclusivement vers un seul but, la représentation de la figure humaine, et a déploré l'inaptitude des élèves à tracer le moindre croquis. (*Enquête* française, tome IV, p. 278 et 289).

dont je parle, il ne suffit pas d'enseigner le dessin *ex professo* comme on le fait maintenant assez bien un peu partout.

Non, le but est entièrement différent et les moyens pour y parvenir doivent l'être aussi. Pour apprendre le dessin comme je l'entends, il ne faut ni maîtres ni cours spéciaux; il faut seulement que tous les professeurs sachent dessiner ; que toutes les leçons et toutes les récitations se fassent au tableau, la craie à la main. Mais cela il le faut ; il faut le rendre obligatoire (1).

Mais le dessin, tel que je l'entends, aura pour effet aussi de développer le *sens d'observation*. Lakanal le disait déjà, dans son rapport à la Convention sur la création des écoles centrales (2), avec les précautions de langage d'un homme qui s'attaquait à un lieu commun presque intact encore : « Rien de ce qui a quelque degré d'utilité publique ne doit être négligé dans votre système d'instruction gratuite, pas même le dessin, qui n'a été considéré jusqu'à présent que relativement à la peinture, mais qui, sous le rapport du perfectionnement des sens, accoutume les yeux à saisir fortement les traits de la nature et est, pour ainsi dire, la géométrie des yeux. »

Il favorisera aussi l'éclosion du *sentiment artistique*, trop négligé en général dans les collèges. M. Eugène Guillaume, dans une conférence à l'Union centrale des Beaux-Arts appliqués à l'industrie, passant en revue les diverses institutions utilisables pour l'enseignement du dessin, disait en 1866 : « Il faudrait trouver le moyen de faire cesser le malentendu qui, dans ces grandes maisons, semble reléguer tout ce qui touche au beaux-arts dans le

---

(1) Le plan d'études prussien du 6 janvier 1892 statue que " à tous les degrés, les élèves devront être exercés à reproduire par des dessins schématiques simples les objets étudiés. „ (Pinloche, *Op. cit.*, p. 95).

(2) 26 frimaire an III.

domaine de l'agrément, et qui laisse ainsi sans préparation et sans culture tout un côté des esprits » (1).

Au point de vue pratique, il semble que pour assurer à l'enseignement du dessin, sous quelle forme que ce soit, le succès que nous souhaitons, il est indispensable de lui accorder une *sanction dans les examens*. Léon de Laborde, dans le rapport déjà cité, réclamait l'introduction d'épreuves obligatoires de dessin dans les deux baccalauréats alors existants, le baccalauréat ès lettres et le baccalauréat ès sciences.

« Le dessin dans les lycées et collèges, écrit M. Devos, professeur au lycée Condorcet, est toujours considéré comme un enseignement accessoire. S'il est inutile, qu'on le supprime ; si, au contraire, son utilité est reconnue, qu'il lui soit accordé une sanction lui donnant une petite place dans tous les examens. » Cette réclamation ne se retrouve pas seulement dans la bouche ou sous la plume des inspecteurs MM. Pillet et Colin, de M. Mouret, collègue de M. Devos à Condorcet, des professeurs de dessin des académise de Caen, de Nancy, de ceux des lycées de Grenoble, de Tournon, de Roanne, elle est appuyée d'une façon générale dans les académies de Rennes et de Toulouse ; le principale du collège de Romans y insiste, le recteur de l'académie de Clermont s'y rallie ; enfin, elle a été formulée avec une égale netteté par les Chambres de commerce d'Armentières, Saint-Omer, Dieppe, Chartres, Saint-Brieuc, Dijon, Montauban, Agen, Alger.

Et le rapport de M. Isambert fait observer que ce vœu est émis la plupart du temps d'une façon tout à fait indépendante de la diversité des opinions sur le mode de sanction : Qu'il s'agisse du baccalauréat, ou d'un certificat d'études, ou d'examens d'admission aux études supérieures, on demande que le dessin ait sa place parmi les connaissances dont on devra faire preuve à la fin des études secondaires (2). La Commission de l'enseignement de la Chambre a adopté, sous le N° 38, une conclusion dans ce sens (3).

(1) *Rapport Isambert.*
(2) Pages 15 et 16.
(3) Ribot, *La réforme de l'ens. second.*, p. 177.

TROISIÈME PARTIE

L'enseignement littéraire

Le problème

Le vieil enseignement classique donne depuis longtemps des signes de caducité. Il a perdu et perd continuellement du terrain: la marche de ce recul, par échelons, est lente est régulière comme le processus d'une maladie mortelle. Il a subi des amputations et des raccommodages sans paraître s'en mieux porter. A la fin du XIXe siècle, un peu plus de la moitié des jeunes gens qui reçoivent une culture secondaire en France et en Prusse, un peu moins de la moitié en Würtemberg et dans d'autres petits Etats, lui sont encore fidèles. C'est peu, relativement au passé ; les amis des bonnes études s'en alarment et parmi eux les esprits clairvoyants et libres réclament, au nom du bon sens et des besoins de notre époque, une réforme des programmes et des méthodes. On leur répond par des tentatives récentes en ajoutant qu'on a essayé sans réussir. « Ce que vous demandez, leur dit-on, se fait sous vos yeux et ne donne pas de brillants résultats. L'enseignement spécial est installé, mais il ne fournit pas à la société l'élite intellectuelle dont elle a besoin » (1). Ainsi les contraires semblent aussi impuissants l'un que l'autre. Comment sortir de cette impasse ?

Tout d'abord, il importe de poser, dans ses véritables termes, ce qu'on a appelé ***le problème de l'enseignement secondaire,*** attendu qu'une confusion bien regrettable en a jusqu'ici retardé la solution. Il n'est pas exact de dire, comme on le faisait

(1) Frary, *La question du latin*, p. 164.

récemment encore, que l'objet propre de l'éducation au lycée étant de donner à l'esprit une culture générale, le problème se réduit à savoir si on donnera cette culture par le moyen des lettres ou par le moyen des sciences (1). — Pas davantage, il ne s'agit de « préférer les humanistes aux réalistes, les premiers ayant une plus grande maturité intellectuelle, une éducation formelle incomparablement meilleure » (2); ou de se prononcer en sens inverse, sous l'empire de préoccupations utilitaires. — Peu nous importe qu'au commencement du XIXe siècle, la Bavière aît fait une expérience manquée en changeant complètement le système de ses écoles. « A ce moment, dit le professeur Thiersch, la littérature ancienne ne fut plus que tolérée, et devint un enseignement très secondaire ; on fit prédominer les sciences physiques, naturelles, mathématiques et tout ce qu'on décore du nom de connaissances réelles. Le résultat fut qu'on ne parvint même pas à la médiocrité ; et que l'organisation tomba au bout de quelques années » (3).

Placée sur ce terrain, la question est mal posée car il ne saurait y avoir lutte entre les lettres et les sciences, lorsqu'il s'agit de la formation générale d'un jeune esprit. Les unes et les autres doivent y concourir de la façon et dans la mesure qu'elles le peuvent, eu égard aux éléments *culturels* qu'elles renferment. — Pas davantage, je ne saurais admettre une compétition entre l'enseignement classique ancien régime et le moderne enseignement réal. La divergence totale de leurs programmes suffit à leur interdire toute concurrence. En effet, les *collèges classiques* (lycées de France et gymnases d'Allemagne) donnent une instruction générale basée sur l'étude des langues et des littératures anciennes ; la langue maternelle, l'histoire et la philosophie y sont largement

---

(1) René Doumic, " L'enseignement secondaire et la démocratie „ (Analyse du livre *L'éducation de la démocratie,* conférences faites à l'Ecole des hautes études sociales par M. M. Lavisse, A. Croiset, Seignobos, Lanson, Malapert et Hadamrar), *Revue des deux mondes* du 15 octobre 1903, p. 930.

(2) J. Verest, *La question des humanités* (1896), p. 83. -- Un " réaliste „ veut dire ici un élève des " écoles réales, „ industrielles ou techniques.

(3) Dupanloup, *De l'éducation des humanités* (1850), p. 17, cité par Verest, *Op. cit.*, p. 86.

enseignées. Les écoles *secondaires spéciales* (réales, industrielles ou techniques) prennent pour base les sciences physiques et mathématiques en leur accordant un développement qui confine en d'étroites limites l'enseignement des branches littéraires : langues modernes, histoire et philosophie. La préparation que ces écoles donnent n'est pas générale, mais étroitement spéciale. Leur enseignement vise à *meubler* l'esprit plutôt qu'à le *former*. Entre les deux types d'établissements, les moyens différents autant que le but ; ce ne sont pas des éléments comparables.

* * *

Cette ***comparaison des gymnases classiques et des écoles réales,*** que la logique devrait interdire, la force des choses conduit à la faire constamment. En effet, depuis qu'on a abaissé des barrières par trop artificielles (1), les élèves des deux types d'enseignement secondaire se rencontrent à l'entrée des études supérieures : à la porte de l'Université ou de l'Ecole polytechnique ; ils cheminent côte à côte à travers le haut enseignement ; les uns et les autres se présentent aux épreuves qui le couronnent. Dès lors, les occasions abondent de comparer entre eux ces produits si divers et on ne s'en fait pas faute : sur ce point comme sur tant d'autres, les opinions diffèrent. Commençons par entendrent les deux cloches :

Dans un mémoire manuscrit, communiqué en 1871 à M. Georgiëvski, le professeur Tilscher, recteur de l'Institut polytechnique de Prague, affirme que lui et ses collègues préfèrent un élève humaniste à une dixaine de *réalistes*, parce que les humanistes, aussitôt après s'être familiarisés dans la section préparatoire de l'Institut avec le dessin linéaire et à main levée, deviennent les meilleures étudiants, grâce à leur plus grande maturité intellectuelle et à leur éducation formelle, incomparablement meilleure.

---

(1) C'est l'*égalité des sanctions*, mesure très importante, réalisée avec des tempéraments divers dans la plupart des pays, et dont il a été question dans la première partie de ce ouvrage.

D'après M. le directeur Zélény, les professeurs les plus distingués des Instituts polytechniques affirment avec insistance que les élèves humanistes sons préparés d'une manière incomparablement plus solide et s'occupent beaucoup plus sérieusement que les réalistes.

M. Pokorny, directeur d'un gymnase *réal* de Vienne, naturaliste distingué et auteur de plusieurs ouvrages classiques sur l'histoire naturelle, écrit :

« En Autriche, la majorité des élèves des écoles techniques supérieures provient des écoles réales ; cependant il y entre aussi beaucoup de ci-devant élèves de gymnases, qui ordinairement, au dire des meilleurs spécialistes, sont au nombre des étudiants les plus intelligents et les plus capables des instituts polytechniques. »

M. le chevalier de Grimburg, professeur de construction des machines à l'Institut polytechnique, président de la section des machines de l'exposition universelle, affirme que l'éducation classique est décidément préférable à celle donnée dans les écoles réales, et regarde ces écoles comme tout à fait superflues pour la préparation aux hautes études techniques.

En 1876, deux célèbres architectes de Vienne, M. Ferstel, professeur à l'Ecole polytechnique et M. Schmit, recteur de l'Académie des Beaux-Arts, exprimèrent leur conviction que l'étude des humanités était préférable, comme moyen de culture intellectuelle, à l'étude des sciences naturelles et des mathématiques.

M. Koristka, professeur de géodésie et recteur de l'Ecole polytechnique de Prague, directeur de l'Ecole industrielle de Bohême, membre de l'Académie des sciences de Vienne, président de la Commission d'examen des candidats pour le professorat dans les écoles réales, auteur d'un livre très estimé sur les hautes études techniques en Allemagne, en Suisse, en Belgique et en Angleterre, dit aussi (1) :

« Ceux qui aspirent à l'instruction donnée dans les écoles spéciales supérieures, tels que : ingénieurs, directeurs de fabriques

(1) Cité par R. H. " La réforme de l'enseignement secondaire, „ dans le journal *La Liberté* de Fribourg, juin 1898.

et d'usines, fondateurs et propriétaires de grandes entreprises industrielles et commerciales, ont besoin d'une instruction très solide dans les mathématiques et les sciences naturelles, pour être à la hauteur de leur position. Mais en même temps, à cause de leur position sociale et officielle et de l'influence considérable qu'ils exercent sur l'administration et la législation de tout pays civilisé, soit directement, soit indirectement, en qualité d'experts, etc., ils ont besoin de la même instruction littéraire et classique que les membres des classes de la société qui, jusqu'à présent, regardèrent les humanités comme leur privilège exclusif, tels que les juristes, les médecins, etc. Ce nouvel élément social qui, dans ces derniers temps, a pris racine dans l'état contemporain, grâce au développement colossal de l'industrie et des voies de communication, cet élément auquel appartient déjà la majorité des classes élevées de la société dans les pays industriels de l'Europe occidentale et moyenne, ne doit aucunement se séparer des anciens ordres de la société, qui ont pour eux le droit historique, par une instruction générale d'un genre tout à fait différent et entraînant après elle d'autres aspirations dans la vie humaine ».

Un mathématicien de Munich, M. Kleinfeller, recteur de l'école industrielle, professeur de géométrie descriptive et de calcul différentiel et intégral, écrit dans une note imprimée dans le rapport de M. Géorgiëvski :

« Là où il y a beaucoup de gymnases et d'écoles réales bien organisées, les écoles spéciales supérieures auront la *majorité* de leurs élèves provenant des écoles réales, mais les *meilleurs* élèves, comme l'expérience le démontre, seront ceux qui sortent des gymnases » (1).

M. Schlömilch, professeur de mathémathiques, insiste sur le fait que, durant les 25 années qu'il a été attaché à l'Ecole polytechnique de Dresde, en qualité de professeur et de directeur, *pas un seul* de ses collègues n'a fait étudier un de ses fils à une école réale; pas même ceux qui avaient étudié eux-mêmes à des écoles de ce genre.

(1) Citations tirées du livre de Verest, *La question des humanités*.

Des physiciens, et parmi eux des plus distingués de l'Allemagne, sont tout aussi persuadés de la supériorité des humanités comme études préparatoires à toute espèce de hautes études. Dans ce sens se sont prononcés MM. Wüllner, Beetz et Paalzow, professeurs de physique aux Instituts Polytechniques d'Aix-la-Chapelle, Munich et Berlin ; M. Carl, professeur de physique à l'Académie militaire de Bavière, etc.

Les mêmes idées sont partagées par MM. Hattendorf, professeur de mathématiques, Landolt et Stahlschmidt, professeurs de chimie, Stahl, professeur de géométrie descriptive, à l'Institut polytechnique d'Aix-la-Chapelle, Neureuther, professeur à l'Ecole polytechnique de Munich, célèbre architecte, à qui l'on doit entr'autres les plans des magnifiques bâtiments de cet Institut, Haushofer, professeur de minéralogie au même Institut, Grashof, professeur de mécanique appliquée et Birnbaum, professeur de chimie, à l'Ecole polytechnique de Carlsruhe, Lincke, professeur de construction des machines à l'Institut polytechnique de Darmstadt, Böttcher, directeur de l'Ecole industrielle supérieure à Chemnitz, en Saxe, mathématicien distingué et professeur de technologie mécanique, Lucae, architecte distingué, directeur de l'Académie d'architecture de Berlin, Zehme, professeur de mathématiques et auteur de plusieurs ouvrages classiques pour l'enseignement de cette science, jouissant d'une grande réputation en Allemagne, comme pédagogue et comme directeur de l'Ecole professionnelle de Barmen.

M. Veith, professeur de construction des machines, principal de la section de mécanique à l'Ecole polytechnique de Zurich, dit de même : « Les élèves que nous aimons le mieux sont ceux qui proviennent des gymnases classiques, et nous regrettons extrêmement qu'il nous en arrive si peu. Si d'abord ils sont un peu faibles en mathématiques, ils parviennent ordinairement à vaincre cette difficulté dans l'espace d'un an, et alors ils deviennent meilleurs étudiants que les réalistes. »

« Ma propre expérence m'a appris, disait M. Wislicenus, que, parmi mes nombreux auditeurs de l'Ecole polytechnique (de Zurich), plusieurs avaient fait leurs études dans des gymnases

et n'avaient jamais étudié la chimie, et presque tous saisissaient le sens de mes leçons avec plus de promptitude que la majorité des élèves d'écoles réales, professionnelles et industrielles. »

M. de Cuyper, professeur de mathématiques, d'astronomie et de mécanique à l'université de Liège, professeur et inspecteur des études à l'école spéciale des mines, dans un discours rectoral, à la rentrée solennelle des cours de l'année 1870, s'exprimait ainsi : « Dans cette revue générale de notre enseignement supérieur, il me serait permis moins qu'à tout autre de passer sous silence notre école des arts et manufactures et des mines. L'organisation de l'instruction professionnelle sort du cadre que je me suis tracé, mais j'ai hâte de proclamer la haute utilité des études littéraires, philosophiques et historiques pour les élèves qui se destinent à la carrière de la grande industrie. »

A l'occasion d'un projet de réorganisation des écoles secondaires spéciales, en Russie, en 1871, le gouvernement a envoyé deux hommes compétents, MM. Géorgiévski et Steinmann, en mission à l'étranger, principalement dans les pays où existent depuis un temps assez considérable des écoles secondaires spéciales, pour s'informer, auprès des professeurs des écoles supérieures techniques, des progrès qu'y font les élèves des écoles spéciales comparativement avec les élèves des écoles classiques.

A cet effet, les deux délégués russes ont parcouru, en 1873, 1874, 1876 et les années suivantes, l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, l'Italie, la Suisse, la France, la Belgique et l'Angleterre [1]. Plusieurs des citations qui précèdent sont empruntées à leur rapport. En voici la conclusion : « Tous les spécialistes que nous avons cités (il y en a plus de cinquante) sont convaincus de la *supériorité des études classiques* pour préparer les jeunes gens aux hautes études techniques; cette conviction est, chez eux, le résultat d'*observations* multiples et sérieuses, et non de simples idées *préconçues* ou *théoriques*. Mais pour que les études des humanités atteignent leur but, il est essentiel que, dans les écoles classiques,

(1) Voir leur rapport dans le tome XXIII de la *Revue de l'instruction publique en Belgique*, p. 285 -- 302 et 383 - 393.

les programmes des mathématiques et du dessin soient exécutés tout aussi sérieusement que celui des branches de lettres.

La seule école moyenne qui donne une instruction réellement générale, rendant les élèves aptes à toutes les espèces de hautes études, est l'école classique. »

Enfin, le professeur Brouardel, dans une allocution à l'Association des médecins de la Seine, s'exprimait en ces termes, le 13 avril 1902 : « L'importance de la culture littéraire la plus élevée n'a pas échappé à des savants qui n'étaient pas médecins. Les premières Ecoles réales supérieures furent instituées en Prusse il y a cinquante ans. Liebig écrivait à cette époque : « A partir du jour où l'éducation allemande va être transformée, où, au lieu de faire perdre aux jeunes gens plusieurs années en études stériles, on les mettra en rapport avec la réalité, on les initiera aux choses de la nature qui tiennent à la vérité plutôt qu'à la fantaisie, il se fera une révolution dans l'intelligence allemande et elle conquerra le premier rang en Europe. »

Trente ans plus tard, quatre ans avant sa mort, Liebig écrivait : « J'ai dit que l'éducation par les choses naturelles convenait seule aux jeunes gens qui doivent se vouer à la science. L'expérience m'a enseigné ceci : les élèves des Ecoles réales venant dans mon laboratoire sont, pendant la première année, supérieurs à ceux des gymnases ; la deuxième, ils leur sont égaux ; la troisième, ils leur deviennent inférieurs » (1).

A entendre les auteurs que nous venons de citer, et dont le témoignage, sans doute, est considérable, il semble donc que, dans les Facultés universitaires aussi bien qu'aux Ecoles techniques, les « humanistes » l'emportent sans conteste sur leurs rivaux issus de l'enseignement « réal. » Mais, ici encore, *audiatur et altera pars* :

« Il est faux, dit M. Langlois (2), de prétendre que toute culture secondaire dont la base n'est pas ce qui reste de l'ancien

(1) *L'enseignement secondaire*, du 15 mai 1902.

(2) *La question de l'enseignement secondaire*, p. 364.

humanisme est nécessairement inférieure, et que l'expérience démontre, en fait, l'infériorité naturelle de la culture « moderne ». — M. le professeur Geiser, ancien directeur de l'Ecole polytechnique suisse, examinateur d'admission à cette école, qui a négocié la plupart des concordats conclus entre elle et les collèges cantonaux, par conséquent mieux à même que personne en Suisse de juger le point qui nous occupe, me disait il n'y a pas fort longtemps : « Je me déclare incapable de reconnaître, par ses réponses dans les examens ou aux répétitions hebdomadaires, si un élève de notre Ecole a passé auparavant par un gymnase, un réalgymnase ou même une école réale. Mais il ne me faut pas un mois pour savoir si j'ai affaire à un garçon intelligent, qui arrivera. » — Treitschke, pareillement, mettaient les humanistes au défi de distinguer, dans les carrières où les uns et les autres sont admis, les anciens « gymnasiastes » des anciens écoliers de l'*Oberrealschule* : un grand nombre d'officiers allemands n'ont qu'une culture « réelle » ; Moltke, Roon, Blumenthal n'avaient pas fait d'études classiques. En France, il y a le cas de l'Ecole polytechnique, où les « modernes » sont autorisés à se présenter, aussi bien que les « classiques ». On l'a souvent invoqué, au préjudice des « modernes » : « Si l'on en croit les professeurs de l'Ecole, écrit M. Fouillée, les candidats « modernes » à l'Ecole polytechnique ne se font remarquer ni par la méthode, ni par la clarté de l'exposition, ni par la finesse de l'esprit ; une fois à l'Ecole, ils perdent généralement des rangs, déclinent au lieu de monter ». Mais quoi? M. Mercadier, directeur des études à l'Ecole polytechnique a été interrogé par la Commission de 1899 : « 25 p. 100 de nos élèves, a-t-il dit, proviennent de l'Enseignement moderne. Ils gagnent des rangs... » Et comme le président de la commission interrompait, remarquant que, d'après d'autres témoins, les « modernes ». bien placés au début, baissaient ensuite, faute de savoir travailler, M. Mercadier a répondu : « Le fait est brutal: ils gagnent des rangs » (1). Et M. Langlois, à qui j'emprunte ce qui précède ajoute : « Les diverses statistiques qui alimentent,

(1) *Enquête*, II, 500.

dans tout, les pays, les diatribes contre l'enseignement moderne et l'enseignement réel ne résistent guère mieux à la vérification » (1). — M. l'architecte Tièche, membre du Conseil de l'Ecole polytechnique suisse, allait plus loin encore lorsqu'il disait à l'un de nos ingénieurs les plus distingués : « Il n'y a pas, selon moi, d'élèves plus inintelligents et moins développés que ceux qui sortent des gymnases ».

Dans sa déposition à l'*Enquête*, M. Poincaré relève l'assertion de Brouardel concluant à l'infériorité des étudiants originaires de l'enseignement moderne, qui ont pu, grâce à des dispenses, obtenir leur entrée à la faculté de médecine. « Cette expérience, dit-il, est forcément bien incomplête, bien limitée, c'est là une statistique bien insuffisante ; et cette épreuve est démentie par les constatations de ceux qui ont éte le plus à même d'observer les études modernes. Je crois qu'aucune expérience, à cet égard, n'est en réalité comparable à celle que peut fournir l'honorable M. Gréard.

« Resterait l'objection tirée des nécessités même de l'enseignement juridique ou de l'enseignement médical.

« En ce qui concerne la médecine, il suffirait que l'étudiant connût l'étymologie des mots usuels.

« On a insisté davantage, en ce qui touche le droit, mais je me refuse à comprendre, pour ma part, qu'il soit indispensable, pour tout étudiant, de lire et de commenter les *Pandectes* dans le texe : le droit romain peut s'apprendre autrement » (2).

M. le professeur Suss, doyen du collège réal de Genève, disait de même, à la réunion des chefs de départements de l'instruction publique des cantons suisses, les 6 et 7 septembre 1899, à Berne : « Je me suis appliqué à rechercher quelle opinion les médecins, juristes, etc. ont de notre gymnase réal ; tous sont heureux de l'avoir suivi en lieu et place d'un gymnase classique » (3)

---

(1) *Op. cit.*, p. 365.

(2) Ribot, *La réforme de l'enseignement secondaire*, p. 253.

(3) *Procès verbal des délibérations.*

« Il m'a semblé, disait M. Langlois, président d'un des jurys du baccalauréat de 1897, que les candidats au baccalauréat moderne, souvent plus frustes que les autres, avaient travaillé davantage; qu'ils avaient moins de désinvolture et plus de fond... J'ai eu l'impression que les meilleurs élèves des deux enseignements se valent. » -- « Ainsi, conclut M. Ribot, président de la Commission de l'enseignement, chez l'élève de l'enseignement moderne, si l'aptitude littéraire, je dirai presque l'aptitude verbale, est moindre, le travail de la réflexion, le travail personnel, paraît être plus considérable. La valeur de l'homme en sera-t-elle diminué ? » (1).

Consultées comme on sait, lors de la grande enquête française, vingt Chambres de commerce et parmi elles non des moindres, Bordeaux, Marseille, Dieppe, Agen, Rouen, Alger par exemple, se prononcent comme l'avait fait avec beaucoup de mesure le regretté président de la Compagnie de Paris : « Il ne faut pas conclure à la supériorité que donneraient de fortes études *classiques*, mais seulement à la supériorité que donnent de *fortes* études. En un mot, si une haute culture générale est une cause de supériorité, à condition qu'on y ajoute les connaissances spéciales nécessaires, il ne s'en suit pas que cette culture doive de toute nécessité être grecque ou latine (2). » La pensée de ces hommes d'affaires, qui ont montré dans cette enquête un très noble souci de la prospérité matérielle et de la grandeur intellectuelle de la France, n'est pas que l'éducation des lettres anciennes soit le meilleur viatique, ni le viatique indispensable de leurs professions. Ils lui rendent hommage, ils l'acceptent, parce qu'ils ne veulent pas d'une spécialisation hâtive dans la pratique du commerce et de l'industrie, parce qu'actuellement elle les préserve de cette spécialisation, plus dangereuse à leurs yeux que

(1) *Ibiden*, p. 295.

(2) Enquête, *Paris*, p. 151, 152. Les chambres qui adoptent cette opinion sont celles que nous avons citées : Arras, Aubenas, Armentières, Reims, Bourges, Fougères, La Roche-sur-Yon, Montluçon, le Puy, Limoges, Lons-le-Saulnier, Gray, Blois ; d'autres plus radicales : Auxerre, Carcassonne, Cette, Honfleur, Laval, Nimes Bastia. -- In Emile Bourgeois, *L'ens. second. selon le vœu de la France*, p. 56.

l'excès du grec et du latin. On peut dire vraiment avec M. Bourgeois qu'entre deux maux, ils ont choisi le moindre. Et ainsi, ils ne sont pas des avocats convaincus, mais intéressés, du système classique. S'ils l'on défendu, c'est faute d'en pouvoir défendre un autre qui réponde mieux à leurs besoins, mais sans fermer les yeux sur ses défauts, sur le tort qu'il fait à l'industrie et au commerce.

Après avoir énuméré les reproches faits à l'enseignement classique, M. Bourgeois conclut, et avec raison : « En vérité, lorsque trente Chambres de commerce, Paris, Bordeaux, Reims, Alger entre autres, mêlent au juste hommage qu'elles rendent à l'éducation classique de telles critiques sur ses effets et ses méfaits, lorsqu'elles les expriment avec tant de force, faut-il, peut-on dire qu' « elles se sont prononcées énergiquement en sa faveur ? » A quoi donc appliquent-t-elles leur énergie, à l'éloge ou aux critiques ? Le compte, en somme, est facile à faire des Compagnies qui, consultées par la Commission, ont, sans réserve, célébré les avantages des humanités pour les intérêts représentés par elles, et de celles qui ont signalé, en reconnaissant ces avantages, le tort grave porté à ces intérêts mêmes. Il y en a 15 d'une part, 30 de l'autre environ » (1).

En somme, la comparaison des produits de l'enseignement classique avec ceux des écoles réales *ne donne pas de résultat bien net.* C'est que la question, comme le faisait remarquer M. Lacombe, n'est pas résoluble par l'expérience. L'induction ne peut s'y appliquer. Le problème est-il inabordable ? Non, mais il ne l'est que par le résonnement déductif. On ne peut pas prouver que les études classiques ont produit, en fait, un tant pour cent d'individus distingués et les études scientifiques un pourcentage moindre ou supérieur : Quand on dit : « Nous avons pu comparer les élèves de l'enseignement classique et ceux de

(1) *Ibidem*, p. 59.

l'enseignement moderne. Les premiers se sont trouvés supérieurs. » J'ai peur qu'on ne comprenne pas parfaitement les conditions nécessaires pour une expérience digne de ce nom. Celui qui se fait une idée juste de ces conditions voit très bien qu'elles n'ont pas été remplies dans l'expérience prétendue. Et cela par une raison péremptoire, c'est qu'elles ne pouvaient pas l'être (1). On est donc amené à ce jugement de Salomon, déjà formulé par M. Langlois (2) : « La vérité est que les élèves de l'enseignement moderne, autant qu'on en peut juger aux examens du baccalauréat, ressemblent beaucoup à ceux de l'enseignement classique » (3). Ainsi la querelle n'aurait pas sa raison d'être. Elle l'a cependant, à mon sens, mais il me semble qu'elle doit être vidée autrement que par l'expérience.

Au lieu de comparer *les produits* des deux enseignements, il faut comparer *leurs programmes* et *leurs méthodes*. Il faut analyser les opérations intellectuelles que l'un et l'autre fait faire ; il faut déterminer les facultés de l'intelligence que ces opérations, souvent répétées, doivent produire ou développer. Cette méthode analytique, seule employée dans ce livre, fournit bientôt la solution : *l'enseignement réal* est inférieur au classique ; *ce n'est même pas un enseignement secondaire.*

* * *

Cherchons donc ***à quoi peut tenir l'infériorité de l'enseignement réal.*** — Il y a, tout d'abord, à cela une raison subjective, bien indiquée par M. Herzen (4), c'est *le mode de recrutement.*

---

(1) *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant* (1899), p. 121.

(2) *Loc. cit.*, p. 365.

(3) M. le prof. Herzen arrive au même résultat : " Mon expérience personnelle dans l'enseignement académique, dit-il, ne m'a pas fourni de faits favorables à cette supériorité ; j'ai trouvé, de même qu'un très grand nombre de mes collègues, que si les élèves classiques sont quelquefois supérieurs à certains points de vue, les élèves industriels le sont à leur tour à d'autres points de vue. " (*Op. cit.*, p. 52).

(4) *De l'ens. second. dans la Suisse romande*, p. 51.

« Parmi les élèves industriels, dit-il, il y a une proportion plus forte d'enfants qui proviennent de familles moins cultivées, et qui vivent dans un milieu moins apte à fournir à leur jeune intelligence un aliment sain, varié et propice à son épanouissement, — sans parler de l'aide directe que des parents plus aisés et plus instruits peuvent offrir à leurs enfants dans l'exécution de leurs tâches quotidiennes, simplement parce qu'ils ont le temps de le faire et qu'ils possèdent eux-mêmes les connaissances voulues. »

M. Langlois a fait en France la même remarque (1) : « Peut être, dit-il, les jeunes gens un peu lourdauds, mal dégrossis et mal embouchés sont-ils plus nombreux parmi les candidats au baccalauréat moderne que parmi les candidats au baccalauréat classique. Je le crois. Mais je ne crois pas que le fait soit imputable à la culture « moderne ». Il tient à ce que les élèves du « moderne » se recrutent, en général, dans une couche de la société qui n'est pas le monde relativement aristocratique et raffiné auquel appartiennent presque tous les élèves du « classique ». Une bonne éducation domestique a manqué à la plupart des « modernes » ; à leur âge, les efforts les plus méritoires ne rachètent pas cela. En revanche, ils ont souvent les qualités de fraîcheur et de spontanéité, de sincérité et de cœur à l'ouvrage qui plaisent chez les gens simples. La plupart des classiques ont, de leur côté, plus de désinvolture ; mais ils sont souvent légers, superficiels : ils ont les défauts de leur milieu. Les humanités n'y sont pour rien. La preuve, c'est que les petits paysans qui ont fait des études classiques dans les collèges communaux ou dans les séminaires de province, ont l'air, au baccalaureat, de « modernes », tandis que les fils de familles égarés dans l'Enseignement moderne, ont, le jour de l'examen, toute l'apparence de candidats au baccalauréat classique. J'ajoute que les deux baccalauréats (classique, moderne) sont d'égale difficulté, et que les meilleurs candidats des deux côtés se valent absolument. C'est se moquer que d'arguer d'une différence à cet égard pour conférer au baccalauréat classique des privilèges spéciaux. Les privilèges qui

(1) *Op. cit.*, p. 366.

sont encore attachés au certificat d'études classiques, en Allemagne et en France, ne sont plus, dans ces deux pays, que des moyens artificiels de protéger l'enseignement gréco-latin. »

Au même ordre d'idées se rattache le fait, indiqué par M. Léon Bourgeois (1), que, dans beaucoup de lycées, tous les élèves intelligents, dont l'esprit paraît supérieur, sont dirigés de préférence par les proviseurs vers l'enseignement classique : certains chefs d'établissements tiennent encore à honneur de ne laisser aller à l'enseignement moderne que les élèves qu'ils considèrent comme de second ordre ; c'est là ajoute M. Bourgeois avec raison, une cause très regrettable d'infériorité pour le moderne.

Une seconde cause d'infériété, celle-là peut-être spéciale à la France, résidait dant le fait qu'aux débuts au moins de l'enseignement moderne, ont vit souvent des professeurs de l'enseignement classique chargés de donner l'instruction nouvelle, pour laquelle ils avaient aussi peu de sympathie que de préparation (2)

La seconde raison d'infériorité du « réal, » c'est, je l'ai dit, *l'esprit même de son programme.* Cet enseignement n'est pas organisé en vue d'obtenir, même par les sciences à qui il fait la grande part, une culture désintéressée de l'esprit. C'est en somme, comme l'a fort bien remarqué M. Herzen, un enseignement professionnel, pratique, d'application, Jusqu'ici, le seul enseignement qui aît pour objectif la culture totale de l'homme, et à ce titre mérite le nom de « secondaire, c'est l'enseignement classique (3).

Ce qui, selon nous, manque le plus à l'enseignement réal, c'est ce que M. Fouillée appelle les exercices actifs, ceux qui forment

---

(1) Déposition à l'*Enquête*, in Ribot, *Op. cit.*, p. 293.

(2) *Ibidem.*

(3) *Op. cit.*, p. 49. " L'enseignement spécial, tel que M. Duruy l'a créé, tel qu'il l'a voulu faire, ce n'est rien qu'un enseignement primaire supérieur et professionnel. Ce que nous demandons, c'est la création d'un enseignement secondaire véritable, donnant l'instruction littéraire en français, avec la seule langue française, mais sérieux et solide, appuyé sur l'histoire et la philosophie, donnant une instruction scientifique complète et désintéressée. „ (Bigot, *Op. cit.*, p. 85).

l'esprit plus encore qu'ils ne le meublent : la pratique de l'élocution et de la composition françaises et la discipline philosophique. « On est surpris, disait déjà Michel Bréal [1], de voir des jeunes gens de quinze ans, qui résolvent en mathématiques ou en physique des questions difficiles, embarrassés pour exposer par écrit une idée empruntée à l'expérience de tous les jours, et incapables de parler d'abondance sur un sujet d'histoire ou de géographie pendant trois minutes [2]. C'est que nos élèves de l'enseignement moderne français ne sont pas exercés à faire de ces devoirs qui exigent des lectures, de la réflexion, et pour lesquels ont leur laisserait un délai de douze à quinze jours. On ne saurait nier que la *realschule* allemande ne l'emporte ici notablement sur nous. »

Quant à la philosophie, rappelons qu'un des grands penseurs de l'Allemagne, Fréd. de Schelling, dans ses leçons sur les études académiques, insiste sur la nécessité de vues encyclopédiques propres à faire comprendre la connexité et l'unité des sciences, nécessité d'autant plus impérieuse que celles-ci, par leurs progrès, tendent chaque jour à se diviser davantage. C'est à la philosophie, comme science des sciences, qu'il attribue la grande mission d'initier la jeunesse à l'organisme du savoir. Elle seule est la gardienne de cette dignité morale sans laquelle l'utilitarisme étouffe dans une nation tout germe de grandeur...

« Avant de chercher à former des avocats, des médecins et des ingénieurs, je demande, dit-il, que le passage à la virilité, à la plénitude de l'intelligence soit fécondé par un enseignement qui servirait à la fois de couronnement aux études moyennes et de base aux études spéciales. »

---

(1) *Excursions pédagogiques*, p. 195.

(2) L'impartiabilité oblige à rappeler ici la remarque en sens inverse que j'ai indiquée à propos de l'enseignement scientifique : Dans les collèges où les lettres dominent absolument dans les premières classes, on n'est pas moins frappé de la difficulté que rencontrent les jeunes gens, rompus à cette discipline, pour se mettre à l'observation scientifique et au style descriptif des sciences, lorsque le programme commence à les leur imposer. Il y a donc, de part et d'autre, inaptitude à faire ce à quoi on n'a pas été suffisamment exercé. C'est naturel et on peut se demander si la lacune observée est plus grave d'un côté que de l'autre.

« Tous ceux qui s'occupent d'enseignement, dit aussi M. Fouillée [1], déplorent le rétrécissement des intelligences, l'espèce d'égoïsme intellectuel et d'individualisme moral produits par l'envahissement des spécialités ; pour contrebalancer cet esprit, les études philosophiques sont et seront de plus en plus indispensables. Ceux qui n'ont point fait ces études dédaignent les idées générales, les « principes », et ils prétendent s'en passer ! En réalité, — on en a fait mainte fois la remarque, — ils acceptent sans contrôle, parmi les idées courantes, celles qui répondent le mieux à leurs préjugés individuels et ils les érigent indûment en principes. De là cette sorte d'anarchie théorique dont nous venons de parler et qui se traduit inévitablement en anarchie morale, avant-goût de l'anarchie sociale. » Il a raison et on conçoit qu'un enseignement qui ne fait pas à la philosophie la place qui lui revient, soit incapable (sauf les exceptions de nature individuelle) de pourvoir à la « culture générale » de l'homme.

Toutefois, n'ayons pas l'air de « tourner autour du pot. » Ce que les adversaires de l'enseignement réal reprochent surtout à son programme, c'est l'absence des deux langues mortes classiques. On regrette surtout le latin ; on renoncerait plus facilement au grec. Ici, il ne m'est plus possible d'être aussi simplement catégorique que lorsqu'il s'agissait du français, de l'histoire ou de la philosophie. L'importance des langues mortes, voire des lettres anciennes, l'opportunité de les maintenir au programme de l'enseignement secondaire même le plus relevé, et par conséquent la question de savoir si leur absence peut faire lacune, voilà précisément le problème que nous aurons à scruter dans cette troisième partie. Comme on le verra, nous le résoudrons par la négative. Sans méconnaître la haute valeur des *littératures* anciennes, nous dirons que celles des peuples modernes peuvent à tout point de vue les remplacer avec avantage. En tout cas, nous conclurons à l'inutilité, voire même à l'inoportunité, de lire les anciens dans le texte et, pour ce motif comme au point de vue de la gymnastique grammaticale, nous rayerons du programme

(1) *Les études classiques et la démocratie*, p. 225.

secondaire l'étude des *langues mortes*. Qu'il nous soit permis — afin de n'avoir pas à y revenir — d'appliquer dès maintenant cette conclusion à la question de l'enseignement réal et de dire que l'absence des lettres classiques ne doit pas être comptée parmi les causes de son infériorité.

Mais les considérations qui précèdent nous suffisent pour affirmer avec M. Herzen (1) que l'enseignement « industriel » n'est qu'une espèce d'enseignement classique mutilé, c'est-à-dire amputé des langues mortes, sans que rien qui vaille au point de vue de la culture intellectuelle, vienne remplir la place que ces langues laissent vacante. Comme d'ailleurs, pour la langue maternelle elle-même il y a, en général, dans la somme des heures hebdomadaires, plusieurs heures de moins, cet enseignement se rapproche beaucoup de l'enseignement primaire. — C'est ce qu'on disait en France, alors que, de toute part, on reprochait à l'enseignement « moderne, » issu du « spécial » de Duruy, de n'être qu'un enseignement primaire supérieur déguisé.

Ajoutons que, partout où il a été installé, l'enseignement « réal » devait avant tout répondre à un besoin d'allègement. Aussi compte-t-il toujours quelques classes de moins que l'enseignement « classique. » *On en sort sensiblement plus jeune* et, par ce fait seul, moins « mûr. » — Tout cela nous ramène à la conclusion déjà formulée: Les deux types d'enseignement secondaire actuellement existants ne sont pas comparables. Comme le dit encore M. Herzen, « qui donc peut soutenir un seul instant, en face de ceux qui demandent une réforme rationnelle de l'enseignement secondaire actuel, que l'instruction basée sur l'étude des sciences et des langues modernes ne donne pas de bons résultats ? Où est-ce donc qu'une telle instruction a jamais été mise à l'épreuve ? »

---

(1) *Op. cit.*, p. 100.

Là, en effet, est la question et Frary l'avait bien senti lorsque, comparant en France l'enseignement classique à celui dit « spécial », il s'écriait : « Donnez-nous, des maîtres savants, des élèves qui aient du temps devant eux, des programmes assez étendus pour qu'on ne les confonde pas avec ceux de l'école primaire ; donnez-nous, en un mot, un enseignement secondaire sans grec ni latin, mais avec des compensations pour le grec et le latin, et vos nouveaux bacheliers pourront exhiber leur diplôme sans en rougir: on ne le prendra plus pour un brevet de demi-ignorance.

« Le jour où il existera un enseignement secondaire aussi élevé que l'enseignement classique, celui-ci courra grand danger. En attendant, on ne peut dire qu'il aît vaincu, tant qu'on ne lui oppose qu'un rival débile, d'avance humilié et sacrifié » (1).

Pour le dire, en passant, c'est le raisonnement que je ne cesse de faire aux gens qui condamnent mon système, sans l'avoir essayé, sous le prétexte que la preuve est faite de l'infériorité des études « réales » comparées aux études classiques. On ne saurait assez le répéter, cette preuve n'est pas faite, car « un établissement d'instruction qui aurait pour but d'obtenir, par un enseignement rationnel et organisé *ad hoc* des sciences physiques, naturelles et mathématiques et des langues vivantes, une culture de l'esprit aussi complète, aussi variée et aussi élevée que possible, — un tel établissement, dis-je, *n'a jamais existé nulle part ;* aussi, toutes les comparaisons que l'on fait volontiers entre les élèves classiques et les élèves industriels sont des comparaisons boîteuses.

« Il y a dans tout cela beaucoup de *post hoc, ergo propter hoc :* la plupart des hommes distingués, qui se font connaître par leurs écrits, ayant passé par le cours classique, on en conclut qu'ils sont distingués *parce* qu'ils ont passé par ce cours. Une statistique fort instructive à faire serait celle des individus d'une supériorité incontestée qui n'auraient *pas* passé par ce cours ; avec bien des illustrations scientifiques et littéraires, on y rencontrerait *toutes les femmes* que ni les entraves sociales, ni le refus constant de

(1) *La question du latin*, p. 172.

toute culture classique n'ont empêchées d'être plus distinguées que les neuf-dixièmes des hommes imbus de cette culture » (1).

* * *

Une dernière considération, pour en finir avec les généralités : Le néo-humaniste emploie à sa défense des arguments et des forces de toute espèce. Nous verrons combien fragiles sont la plupart de ces arguments. Parmi ces forces, il en est une dont il faut dire quelques mots : c'est ***l'engouement***. « J'ose croire, disait Frary, que les études classiques ne garderont pas longtemps la vogue, quand elles auront cessé de mener à la conquête d'un diplôme privilégié » (2). Et Langlois, pénétrant plus avant dans l'analyse de ce problème de psychologie sociale, se demande pourquoi tant de pères de famille se décident encore à opter pour l'enseignement classique. « Les mobiles, répond-il, sont partout les mêmes. En général, le père de famille ne pense guère à la Beauté antique, à l'esprit de l'Antiquité, aux vertus spécifiques du latin, etc. Est-il plus sensible aux considérations religieuses, politiques, patriotiques ? Peut-être. En tout cas, voici sa grande raison : les études « classiques » sont, jusqu'à présent, la forme la plus honorable, — la plus distinguée, — de l'enseignement secondaire. De même qu'entre l'Enseignement secondaire et l'Enseignement primaire les règlements et les préjugés sociaux tracent une ligne infranchissable, il est entendu que l'Enseignement « classique » est socialement supérieur à l'Enseignement spécial moderne, ou réel. On dit celui-ci plus facile ; le bruit court que les élèves d'une intelligence modeste et les professeurs de seconde qualité s'y réfugient ; il ne semble pas possible d'en douter puisque l'autorité refuse aux bacheliers « modernes » ou « réels » des droits qu'elle accorde aux « classiques » : l'entrée aux Facultés de Droit et de Médecine, par exemple (3). Mais,

(1) Herzen, *Op. cit.*, p. 52.

(2) *Op. cit.*, p. 314.

(3) On sait que ces conditions se sont modifiées depuis l'époque où ce passage fut écrit.

par-dessus tout, on sait que l'Enseignement moderne est à la mode dans la petite et la très petite bourgeoisie, et l'Enseignement classique dans la moyenne et dans la haute bourgeoisie. L'éducation classique est le signe extérieur d'une certaine aristocratie mondaine. Pour ce motif, les démocrates des pays scandinaves l'ont en horreur ; et il paraît qu'en Suède le candidat qui, dans un discours électoral, se permet une citation latine, perd des voix. Pour ce motif aussi, les gens du monde et les parvenus y tiennent, indépendamment des résultats qu'elle est susceptible de donner. Ce signe extérieur — qui s'acquiert à bon marché — est flatteur et commode : quand on a fait des études classiques, bonnes ou mauvaises, il est agréable d'entendre parler des « hautes garanties de l'enseignement classique, » car cela confirme l'opinion que l'on a naturellement de soi-même ; si l'on a choisi une carrière encombrée, comme la Médecine ou le Droit, il est commode d'invoquer les dites « hautes garanties » pour interdire l'accès des études professionnelles à tous ceux, quel que soit leur mérite, qui ne les présentent pas. Ces avantages subsistent, même si les résultats de l'enseignement classique sont pitoyables ou nuls. Et, en effet, c'est le signe qui est estimé ; la chose, c'est-à-dire le latin, le grec, l'antiquité, et toute la pédagogie de l'humanisme, est médiocrement prise au sérieux. Savoir ou avoir su le latin, connaître ou avoir connu l'antiquité n'est pas nécessaire ; le bon ton exige seulement que l'on soit sensé avoir appris ce qu'il est d'usage d'enseigner, depuis longtemps, aux personnes d'un certain monde. Bref, le snobisme est le dernier et le plus solide rempart des études traditionnelles » (1).

Ce jugement peut paraître sévère, mais en vérité quand on cause avec certains défenseurs de l'humanisme, quand on voit la faiblesse de leurs arguments et les contradictions dans lesquelles ils se réfugient comme aux abois, on a peine à se défendre de l'idée qu'ils obéissent à un parti pris plutôt qu'à la logique. En effet, c'est là un de leurs caractères distinctifs, les avocats de la tradition ne craignent pas de se contredire. Tantôt ils essaient

(1) *Loc. cit.*, p. 146.

d'établir que l'éducation classique est noble parce qu'elle est inutile, et tantôt qu'elle est utile parce qu'elle est noble. Leur argumentation se modifie selon qu'ils veulent démontrer l'excellence de leur système pour les hommes de loisir ou pour les hommes de labeur, selon qu'ils veulent représenter la connaissance des lettres anciennes comme une parure de l'esprit ou comme un outil universel. C'est le destin des institutions les plus stables qu'elles reposent sur des fondements mobiles ; leur existence est justifiée d'âge en âge par des raisons nouvelles ; pour éviter de les rajeunir, ont rajeunit leurs titres (1).

Souvent, d'ailleurs, les hommes qui célèbrent avec le plus de ferveur le culte désintéressé du beau, sont précisément ceux qui trouvent dans ce culte leurs moyens d'existence en même temps que leurs titres d'honneur. Ce n'est pas là une hypocrisie ; rien n'est plus sincère que le sentiment qui nous porte à exalter notre vocation, comme à l'inspirer aux jeunes gens qui subissent notre influence. Il faut pourtant se défier de ce penchant ; car on tomberait dans un cercle vicieux ; les maîtres sont faits pour les études, et non les études pour les maîtres (2).

Les partisans de l'enseignement classique invoquent assez volontiers, comme un titre à notre déférence, la haute ancienneté du système qu'ils défendent. Mais on peut leur répondre que ce système a été attaqué, et par de bons esprits, dès l'origine de son fonctionnement. Pour n'en citer qu'un exemple, en rapport étroit avec le problème spécial qui nous occupe, rappelons que, dès 1686, l'abbé Fleury se plaignait de ce que les collèges fussent trop nombreux en France. « Parlons de bonne foi, disait-il, avec une pointe d'ironie : Que reste-t-il à un jeune homme nouvellement sorti du collège qui le distingue de ceux qui n'y ont pas été ? Sa supériorité, c'est qu'il croit n'avoir rien plus à apprendre, puisqu'il a fait ses études » (3). Voilà, deux siècles auparavant, un digne prélude aux complaintes que nous avons entendues sur les « vides bacheliers, monstres et prodiges de néant. »

(1) Frary, *Op. cit.*, p. 31.
(2) *Ibidem*, p. 103.
(3) Emile Bourgeois, *Op. cit.*, p. 111.

Au lieu du temps, c'est l'espace qui, parfois, est appelé à la rescousse. La forme gréco-latine de l'enseignement secondaire a été introduite, ces dernières années, dans quelques pays neufs, les Etats-Unis par exemple. Les amis de l'humanisme en triomphent, mais, outre qu'il y a des exemples en sens contraire, comme celui de la République Argentine notamment, il est permis de leur répondre, non sans une apparence de raison, que le snobisme propre aux parvenus (peuples comme individus) est sans doute la cause principale de ce phénomène. Ce n'est pas surtout parce qu'ils le croient utile à la formation de l'esprit, c'est parce qu'ils le savent encore très estimé en Europe, qu'un certain nombre de gens du Texas et de Chicago ont adopté l'humanisme (1).

Il faut d'ailleurs éviter de déplacer la question comme le fait M. R. Doumic (2) lorsqu'il dit: « Tous ceux qui ont visité les universités des Etats-Unis savent quelle extension y a prise dans ces derniers temps l'enseignement des lettres. Dans cette culture classique, qu'elle travaille à nous ravir et à s'approprier, la démocratie américaine ne voit pas seulement une parure, mais une force. » Il s'agit ici de l'enseignement supérieur et non du secondaire. Or personne n'a jamais songé à demander la diminution des études classiques, soit littéraires soit philologiques, dans les Facultés des lettres, où ces spécialités, précisément comme spécialités, sont à leur place.

* * *

Ainsi donc, le problème de l'enseignement secondaire n'est pas dans la compétition des lettres et des sciences, puisque la formation générale de l'homme cultivé exige le concours des unes et des autres. Il n'est pas davantage dans un choix à faire entre le mode classique et le mode réal, puisque ce dernier

(1) Voir, sur ce point, A. Herzen, dans la *Revue internationale de l'Enseignement*, 1897, I, p. 327.

(2) *Revue des Deux-Mondes*, article cité, p. 931.

peut à peine prétendre au rang d'enseignement secondaire. ***Le problème à résoudre est purement littéraire;*** il se formule ainsi :

1. — L'étude des *littératures* classiques (latine et grec) est-elle indispensable à la formation harmonique de l'homme et du citoyen, — ou bien est-ce que les littératures modernes peuvent, dans ce but, remplacer les anciennes ?

2. — Supposé admis que les littératures anciennes soient indispensables à connaître, faut-il de toute nécessité les étudier dans le texte original, et pour cela apprendre les *langues mortes*, — ou bien suffit-il de lire les auteurs classiques *traduits* dans notre langue maternelle ? (1)

3. — Au point de vue de la gymnastique salutaire que l'*étude grammaticale des langues étrangères* procure à l'intelligence, est-il préférable d'étudier les langues mortes ou les langues vivantes ?

Tel est, ramené à ses traits essentiels, le triple problème que nons allons essayer, sinon de résoudre, au moins d'éclairer à notre tour (2).

---

(1) Un partisan convaincu du système classique traditionnel, Verest, s'exprime comme suit à ce sujet : " Le but des humanités est le développement intellectuel du jeune homme: le moyen proportionné à ce but est l'étude non de la *langue* latine ou grecque, mais des *grands auteurs* latins et grecs : ceux-ci sont l'objet propre des études humanitaires. Quant aux langues latine et grecque, elles ne sont que *la condition* requise pour pouvoir entreprendre ces études. „ *(Op. cit.,* p. 335).

" On aurait tort de croire que c'est l'étude des langues en tant que langues qui constitue le grand moyen d'éducation intellectuelle. Il n'en est rien ; c'est à l'étude des auteurs qui se sont servis de ces langues, qu'il faut attribuer cette vertu. „ (Madvig, *Kleine philologische Schriften.* Leipzig, 1875, p. 285 à 288).

" Je puis admettre, dit M. Lacombe, la nécessité de faire lire à l'écolier toute la littérature grecque et romaine, sans admettre qu'il soit nécessaire pour lui d'apprendre le latin et le grec. „ (*Op. cit.,* p. 161).

(2) Après tout ce qui s'est écrit sur ce thème et en présence du peu de succès qu'ont eu les tentatives les plus louables, on trouvera peut-être la mienne inutile. On voudra bien se rappeler toutefois qu'il n'est point de réformes qui plaisent à tout le monde ; que les plus utiles, les mieux justifiées soulèvent parfois l'opposition la plus vive, mais une opposition que le temps et l'expérience finissent par désarmer. Les habitudes que choque le progrès, commencent par résister avec vigueur, mais elles s'affaiblissent assez vite, si c'est bien au progrès qu'elles résistent. Il en est des nouvelles méthodes comme des nouvelles doctrines ; si les premières sont bonnes et les secondes vraies, on peut sans crainte prêcher les unes et adopter les autres ; les objections les plus spécieuses perdront un jour leur force.

Au reste, on a déjà pu s'apercevoir qu'il s'agit moins pour moi, dans cet ouvrage, de faire triompher des idées personnelles que de mettre le lecteur au courant de la polémique immense soulevée par la question de l'enseignement secondaire, en résumant pour lui l'abondante littérature qui en est née.

Les littératures classiques

Nous avons à examiner la valeur des littératures anciennes au point de vue de l'enseignement secondaire, et la première question qui se pose est celle de leur ***utilité proprement littéraire.*** Or il faut reconnaître tout d'abord que la littérature ancienne n'est, comme le remarque Frary (1) « *qu'une fraction de la littérature universelle, et une fraction qui s'amoindrit sans cesse,* parce que le numérateur est constant, tandis que le dénominateur grossit indéfiniment. Chaque génération accroît la bibliothèque des chefs-d'œuvre qui nous resteront fermés tant que nous donnerons aux Romains les plus belles années de notre jeunesse.

« Nous espérons n'être coupable d'aucune irrévérence envers les grands peuples auxquels le genre humain doit l'art, la science, le goût, la liberté intellectuelle, quand nous disons que le capital qu'ils nous ont légué a été si bien employé que les intérêts accumulés excèdent maintenant le principal. Nous croyons que les livres qui ont été écrits dans les langues modernes pendant les deux cent cinquante dernières années, y compris, bien entendu, les traductions d'auteurs anciens, ont plus de valeur que tous les livres qui existaient dans le monde au début de cette période. »

« Sans doute, dit Macaulay, les grandes œuvres du génie grec et du génie romain sont toujours ce qu'elles étaient. Mais si leur valeur positive est constante, leur valeur relative, comparée avec la somme des richesses que possède l'esprit humain, a été sans cesse en déclinant. Elles étaient le tout intellectuel de nos ancêtres ; elles ne sont qu'une partie de nos trésors. »

Mais les lettres anciennes perdent non seulement *en volume*, si je puis m'exprimer ainsi ; *elles perdent encore en actualité.* « Quoi qu'en pensent, en effet, les partisans de l'immobilité du goût, les idées et les mœurs se transforment peu à peu, et les classiques nous deviennent sans cesse plus étrangers » (2). C'est au point

(1) *Op. cit.*, p. 145.

(2) *Ibidem.*

qu'un littérateur qui doit s'y connaître n'a pas hésité à dire : « Ces littératures, que je néglige aujourd'hui, ont-elles laissé en moi un dépôt d'émotions nobles et d'idées dont je continue à profiter sans m'en apercevoir? — Franchement, je n'en crois rien.

« Toutes les fois que je songe à quelque œuvre antique, je suis forcé d'avouer que *je ne l'atteins pas d'une vue directe.* Elle ne m'apparaît plus qu'à travers les versions enrichies qu'en ont données les classiques français et, par surcroît, à travers les interprétations de la critique contemporaine. Et sa beauté même ne m'est sensible que par le rapprochement que j'en fais avec des œuvres plus proches de moi » (1). — Or, si telle est la situation pour un érudit, à qui ne manque aucune source d'information, aucun instrument d'exégèse, que sera-ce pour les collègiens, à qui tous ces moyens de parvenir à l'intelligence du texte font défaut, naturellement ?

Une seconde face de la question est celle-ci : Est-il vrai, comme on l'a souvent prétendu, que *la connaissance des lettres anciennes serve à nous faire apprécier tout le mérite des classiques français?* Voici ce que répond Frary (2): « Jusqu'à la fin du XVIIe siècle ceux-ci ont beaucoup traduit et beaucoup imité ; pour savoir s'ils ont réussi, il faudrait posséder l'original. Mais l'argument n'a qu'une valeur apparente. Nos pères ont doctement pillé les Grecs et les Romains ; ils ont dû pour cela faire de longues excursions sur le domaine de l'Antiquité. Mais s'ils en ont rapporté d'assez riches dépouilles, s'ils ont su recoudre les lambeaux qu'ils empruntaient, s'ils ont bien choisi et bien reproduit

---

(1) Jules Lemaître, de l'Académie française ; *Conférence sur la réforme de l'enseignement,* faite à la Sorbonne, le 5 juin 1898. — Ce qui a encore ajouté à l'importance de ce discours, ce n'est pas seulement le nombre des auditeurs qui s'élevait à quatre mille environ, remplissant le grand amphithéâtre de la Sorbonne, c'est encore la nature de l'auditoire. Tout ce que l'Université de France et les grandes Ecoles de Paris comptent de plus illustre comme professeurs s'était rassemblé là, ainsi qu'on peut le constater par la liste qu'a publiée le Comité Dupleix. Il fallait un pareil auditoire à une pareille manifestation.

(2) *Op. cit.*, p. 128.

leurs modèles, nous avons moins besoin des modèles. Ils est bon d'aller à l'école, il n'est pas bon d'y vieillir. La littérature française a fait ses classes, mais elle les a finies. Sans Euripide, Racine ne serait peut-être pas Racine. Faut-il avoir lu Euripide pour goûter l'exquise harmonie des vers de Racine et la touchante délicatesse des sentiments qu'expriment ces personnages ? Iphigénie nous touche et Phèdre nous émeut sans que nous ayons besoin de nous souvenir du poète grec, et Schlegel nous gâtera notre émotion quand il viendra nous démontrer pesamment que l'imitation est restée au-dessous de l'original. Boileau est assez pédant sans qu'on l'accompagne d'un commentaire perpétuel tiré d'Horace et de Juvénal. Montaigne ne nous fait pas lire Sénèque et Plutarque; il nous en dispense ; encore se dispensait-t-il lui-même de Plutarque : il se contentait d'Amyot. Bossuet brille d'un tel éclat qu'il fait pâlir ses auteurs. Est-ce que La Fontaine nous oblige à faire connaissance avec l'élégante sécheresse de Phèdre et la prosaïque vulgarité du pseudo-Esope ?

« S'il le fallait, après tout, on essaierait de former l'esprit de la jeunesse à l'aide des seuls classiques français qui soient entièrement originaux, ou qui ne doivent que fort peu de chose à l'antiquité. La liste en serait encore assez belle : Corneille, Pascal, La Rochefoucauld, Retz, Molière, Madame de Sévigné, La Bruyère, suffiraient encore à représenter honorablement le grand siècle. Avec Le Sage et Saint-Simon, nous entrons dans l'ère moderne, et les muses françaises ont décidément quitté le collège. Mais un tel sacrifice n'est nullement nécessaire ; on fait injure aux Racine et aux Bossuet quand on prétend qu'ils ne peuvent se montrer à nous qu'avec un cortège de grammairiens et de commentateurs, portefaix chargés d'une bibliothèque grecque et latine. Ils se passent bien de tout cet attirail. Donnez au tragique une Rachel, il vous fera grâce des docteurs. »

* * *

A défaut d'une utilité proprement littéraire, les classiques ont peut-être une ***valeur d'érudition.*** On a coutume de l'affirmer, mais on ne le prouve guère et il faudrait une bonne fois, comme

le demande M. Lacombe [1], « qu'un homme très versé dans la connaissance des anciens — ce qui n'est guère compatible avec une connaissance étendue des modernes, par la raison que la capacité cérébrale n'est pas infinie — nous indiquât quelles vérités importantes se trouvent chez les anciens et, à son sentiment, ne se trouvent pas dans les œuvres modernes. On vérifierait si en effet les vérités signalées appartiennent aux anciens exclusivement, en sorte qu'il faille absolument les aller quérir chez eux.

« Au reste on pourrait dès maintenant, circonscrire le débat. Voici les vérités de l'ordre physique. A leur égard, il n'y a pas de controverse possible, ce me semble. L'antiquité en ce genre n'a rien connu que nous ne connaissions, et qui ne soit consigné dans des ouvrages récents. Ce que ces ouvrages nous offrent et que par suite nous ne sommes pas tenus d'aller demander aux anciens, ce n'est rien de moins d'abord que tout l'univers environnant, ce ciel ouvert à l'infini sur nos têtes, cette terre qui soutient nos pas. Et ce n'est rien de moins en second lieu que l'homme physique, le corps humain, le cerveau humain, supports apparents de l'homme moral, mais qui peut-être bien sont plus que des supports, sont le sol où le moral plonge ses racines, où il puise sa sève ; et ce sol influe peut-être bien capitalement sur les propriétés de l'arbre qu'il porte et qu'il nourrit. Bref, quant aux vérités physiques, si l'on pose la question : quelle est la source abondante, l'antiquité ou l'âge moderne ? je ne crois pas qu'il y ait deux réponses.

« Je passe aux vérités psychiques. Il s'agit à présent de connaître le moral de l'homme. Que les littérateurs y servent, je n'y contredirai certes pas. Homère y sert, Balzac aussi ; Euripide y sert et Virgile, mais aussi Racine et Dumas fils. Je laisse pour le moment de côté la question contentieuse qui, de l'ancienne ou de la moderne littérature, abonde le plus en enseignements psychiques, et vais m'en tenir aux assertions inconstestables. Il y a un fonds de renseignements, peut-être aussi riche, et en tout cas plus sûr que la littérature proprement dite : ce fonds se compose

(1) *Op. cit.*, p. 141.

en premier lieu de tout ce qui a été publié en fait de lettres, mémoires, autobiographies et biographies. Il serait absurde de vouloir apprécier exactement l'abondance de cette source, et respectivement celle de la source littéraire ; on n'y arriverait pas. Le débit des deux sources a été énorme. Pour la qualité des produits, c'est-à-dire la sûreté des renseignements, j'estime quand à moi que le fonds littérraire est notablement inférieur à l'autre. Et toutefois je vais provisoirement les tenir pour égaux. Je n'en atteindrai pas moins à une conclusion importante : en ce genre d'ouvrages si renseignants, mémoires, lettres, biographies, qu'est-ce que l'antiquité nous offre, telle quelle est, mutilée par le temps ? La revue en serait, je crois, bientôt passée. Pour les vies d'un Plutarque, pour un Suétone, un Salluste, un Diogène de Laerte, une correspondance de Cicéron, etc., combien voulez-vous que nous, modernes, vous offrions d'ouvrages analogues ? En voulez-vous dix, cent pour un ? Sans sortir de la littérature française, on pourrait satisfaire à votre exigence. Et si nous recourions aux autres littératures de l'Europe, qu'adviendrait-il ? Vous demanderiez peut-être grâce. Un autre genre de productions qui égale le précédent par l'abondance, qui le vaut comme révélation de l'homme, ce sont les récits de voyages. Les mémoires nous ont donné principalement l'homme-individu, les récits de voyages nous font voir sur tout les collectivités, grands et petits peubles : ainsi les deux se complètent. En fait de voyages, combien le partisan de l'antiquité veut-il qu'on lui donne de volumes modernes pour un ancien ? Qu'est-ce que l'antiquité a su des nations contemporaines ? Ou du moins qu'est-ce qu'elle nous en fait savoir ? Comparez cette maigre source au fleuve toujours coulant et grossissant des renseignements modernes. Et je ne considère en ce moment que l'abondance relative ; à comparer les produits par le côté de la précision, de l'esprit critique, l'antiquité n'y regagnerait rien au contraire. »

Mais, dira-t-on, abandonnant ce premier retranchement, ce que les anciens ont pour nous de précieux, ce n'est pas leur

science, même morale, c'est leur *esprit*. Ce avec quoi il nous faut, de toute nécessité, faire connaissance, c'est l'esprit de l'antiquité. Soit, mais qu'est-ce, au juste, que « l'esprit de l'antiquité. » ? M. Langlois (1) le remarque avec raison, « l'érudition et la critique modernes ont fait justice des légendes optimistes sur la simplicité, l'unité et la perfection idéales des sociétés antiques : le monde ancien fut compliqué et divers ; il a évolué ; suivant les temps et les lieux, il offre des aspects différents. Mais admettons qu'il soit possible de connaître et de comprendre, à l'école, les principaux de ces aspects ; est-ce que ce sera éternellement la condition nécessaire d'une « culture vraiment humaine » ? — « La nourriture de l'esprit moderne par l'esprit antique, dit M. Gaston Paris, a été indispensable, et je suis convaincu qu'elle l'est encore un peu ; mais elle cessera de l'être, parce que le monde moderne se sera assimilé tous les éléments nourriciers du monde ancien. » Personne n'a jamais défini, du reste les éléments nourriciers du monde ancien que le monde moderne ne s'est pas, dès maintenant assimilés. « Et alors même, dit Huxley dans ses *Lay Sermons* (1870), que les littératures classiques seraient enseignées... de manière à faire voir aux écoliers ce qu'était la vie sur les bords de la Méditerranée il y a deux mille ans, et comment les anciens ont su poser les éternels problèmes, elles seraient encore, selon moi, aussi impropres à former la base d'une éducation libérale pour nos contemporains qu'il serait absurde de faire de la paléontologie le nerf de l'éducation moderne. »

* * *

Mais, s'ils ne sont indispensables ni au point de vue littéraire, ni à celui de l'érudition, les classiques le demeurent pourtant, à cause du ***trésor d'idées générales, éminemment éducatrices, dont ils ont le monopole ?*** — Peut-être, mais quel est donc ce trésor? M. Jules Lemaître, de nouveau va nous répondre (2) : « D'abord, dit-il, ne parlons pas du grec qui, même dans l'enseignement supérieur, n'est très bien su que de quelques

(1) *Op. cit.*, p. 142.
(2) *Loc. cit.*

spécialistes. Ce trésor, prétendu unique et irremplaçable, ce sont quelques pages de Lucrèce, dont le principal intérêt est d'être vaguement darwiniennes ; ce sont quelques scènes de Plaute et de Térence, presque toujours inférieures aux imitations que Molière en a faites ; ce sont, dans Virgile, quelques morceaux des Géorgiques, qui ne valent pas tels passages de Lamartine ou de Michelet, et les amours de Didon, qui ne valent pas les amours raciniennes de Bérénice ou de Roxane ; ce sont les chapitres de Tacite sur Néron : c'est, dans les épîtres d'Horace, la sagesse de Béranger et de Sarcey ; c'est l'éclectisme déjà cousinien des compilations philosophiques de Cicéron ; c'est le stoïcisme cornélien des lettres et des traités de Sénèque ; et c'est enfin la rhétorique savante, mais assez ennuyeuse, de Tite-Live et du Conciones. Rien de plus, en vérité.

« Or cela se trouve, d'abord tout entier ramassé dans le seul Montaigne, puis tout entier répandu dans les écrivains du dix-septième siècle, poètes, dramaturges, moralistes, philosophes, orateurs, où nous n'avons qu'à l'aller prendre, Toute la « substantifique mœlle » de l'antiquité, nos classiques, depuis le seizième siècle, se la sont assimilée. Ils l'ont digérée pour nous. A quoi bon refaire une besogne qu'ils ont si bien faite, et recommencer inutilement, pour notre compte, cette longue digestion ?

« En réalité, et nous le sentons bien, ce n'est pas aux Grecs ni aux Romains (sinon d'une façon très accessoire et très indirecte), que nous devons la formation de notre cœur et de notre esprit. Mais c'est d'abord à l'Evangile ; c'est aux écrivains classiques français, c'est à Montaigne, à Pascal, à La Bruyère ; c'est à Voltaire et à Rousseau ; c'est à Chateaubriand, à Lamartine, à Vigny, à Michelet, à Sainte-Beuve, à Renan et à d'autres de chez nous. »

* * *

Un autre argument invoqué par les partisans des lettres classiques, c'est la **valeur morale** de celles-ci ; leur haute utilité pour *l'éducation du caractère et la formation civique* des futurs citoyens. — Est-il donc vrai que la fréquentation des Grecs et

des Romains soit particulièrement propre à former des hommes et des citoyens ? « On l'a souvent affirmé, dit Frary (1), mais jamais autant qu'à l'époque où la culture littéraire était aussi faible que générale. Pendant la seconde moitié du dix-huitième siècle, tous les enfants de la noblesse et de la bourgeoisie apprenaient le latin, mais presque tous l'apprenaient mal ; quand au grec, il vaut mieux n'en point parler ; ce n'est pas le fort de l'ancienne Université. »

Cette première remarque ne manque pas d'intérêt. Quant au « fond, » ça pourrait bien être l'inverse de ce que pensent les classiques, Frary me paraît avoir raison quand il dit (2) : « C'est pour nous un grand malheur que les pères de notre liberté et les prophètes de notre religion politique aient attaché tant d'importance aux bribes d'érudition classique qu'ils tenaient des Jésuites et de leurs imitateurs. Comme la forme emporte toujours un peu le fond, nous sommes devenus les disciples des gens dont nous endossions la défroque. Or les Grecs et les Romains sont pour nous de détestables professeurs de politique. Leur notion de liberté était passablement étroite, et ils ne soupçonnaient pas le régime représentatif, seul possible chez un peuple qui ne tient pas dans l'enceinte d'une ville. Ils sacrifient l'individu à l'Etat, tiennent peu de compte des droits de la famille, ignorent la liberté de penser, et même la liberté de vivre à sa guise. » — Ici donc, comme au point de vue de l'analyse psychologique, nous avons dépassé les anciens et prétendre qu'ils doivent encore être nos maîtres, c'est obéir à un préjugé aveugle.

C'est un préjugé, en effet, que de s'imaginer l'étude des auteurs classiques comme *important aux intérêts politiques*, quels qu'ils soient, et ce préjugé très répandu a amené des contradictions frappantes. D'une part (3), lorsque le comte Tolstoï, ministre de l'Instruction publique, transplanta dans l'Empire russe le système des études classiques (1872), ce fut pour opposer une digue aux

(1) *Op. cit.*, p. 131.

(2) *Op. cit.*, p. 133.

(3) Langlois, *Op. cit.*, p. 144.

idées subversives que l'enseignement des sciences dans les gymnases était suspect de répandre ; Michel Katkoff, le célèbre polémiste réactionnaire, approuva hautement la mesure : les journaux qui la blâmèrent furent supprimés ; et, pendant vingt-cinq ans, la maxime que l'Autocratie trouverait dans le vieil humanisme un instrument de salut contre le développement des idées libertaires et rationalistes, est restée un des shibboleths de la Russie officielle (1). — Un des avantages du système classique dont on s'est prévalu devant la Commission française de 1899 est qu'il offre « un instrument d'instruction *neutre* » : « Les auteurs anciens n'ont pas pris part aux querelles contemporaines ; il y a de ce côté une véritable supériorité de l'enseignement par les langues anciennes... » (2). « Il est très difficile à un professeur impartial, mais qui pourtant a ses idées, d'expliquer un peu à fond les *Lettres provinciales*... Il est exposé à chaque instant à faire appel aux passions qui commencent à se faire jour chez les élèves, ou à donner un enseignement qui blessera les familles » (3). Ce raisonnement à la russe n'irait à rien moins qu'à provoquer, sous prétexte de « neutralité » et de « sérénité », la suppression de toutes les choses vivantes qui ont été introduites peu à peu, dans les programmes secondaires, à côté de ce qui est mort, jusqu'à Pascal, jusqu'à Molière. Il est faible, car, si l'on veut, il y a moyen de tout dire à propos des Grecs et des Romains. Mais on voit d'où il procède.

En sens inverse, n'est-il pas surprenant d'entendre, après cela, les humanistes libéraux qui s'écrient : « L'étude des anciens est nécessaire à l'éducation politique? L'enseignement secondaire a pour objet principal de préparer à la vie publique ; c'est là la raison la plus forte pour conserver l'enseignement classique » (4).

---

(1) Dans l'empire des tsars, les champions du pur despotisme tiennent pour les programmes classiques, et ont plus peur d'Adam Smith que de Cicéron. (Frary, p. 185).

(2) *Enquête*, I, 152 (M. Leroy-Beaulieu).

(3) *Ib.*, I, 182 (M. Brunetière).

(4) *Enquête*, I, 327 (M. Ravaisson). M. Ravaisson cite, à ce propos, cette parole de Leibniz : " On doit pénétrer la jeunesse des sentiments généreux des Grecs et des Romains. *La mode commence à s'en passer*. Il faut y revenir. "

« Nous nous diminuerions, et la liberté peut-être avec nous, par la suppression radicale des études latines » (1). Ce dernier trait est de M. Fouillée : « *Les études classiques ont toujours eu l'honneur d'être en suspicion auprès des despotismes...* Il y a dans les études classiques un souffle de liberté et de civisme, qui n'est spécialement nulle part et qui est partout, et qui demeure dans l'âme comme une force latente... » (2). Il est vrai qu'au rebours du ministre Tolstoï, le ministre Fortoul soupçonna naguère l'éducation littéraire de former des révoltés ; mais il n'avait qu'un motif : c'était que les normaliens de 1848 n'avaient pas accepté le coup d'Etat ; et, comme M. Fouillée, il oubliait les Jésuites » (3).

Quant à *leur manière d'accomplir et d'écrire l'histoire* politique et militaire, pour savoir si les anciens ont la supériorité, comparez Thémistocle et Condé, Scipion Emilien et Wellington, Scipion l'Africain et Hoche, les Gracques et Mirabeau, et vous verrez que les modernes ont souvent l'avantage sur les anciens. Si Tite-Live nous manque, nous trouvons presque autant de grandeur dans l'épopée que Thiers a racontée, avec moins d'élégance de style, mais avec plus d'exactitude dans le récit et de vérité dans la critique. Le tableau si émouvant des désastres de l'expédition de Sicile, dans Thucydide, ne fait point pâlir le récit de la campagne de 1812 par Ségur, et nos élèves ne lisent guère Thucydide, tandis qu'ils pourraient lire Ségur. La lutte de César et de Pompée n'est pas plus grande et plus saisissante que la guerre d'Amérique (4).

Si, passant maintenant à *l'homme individuel*, Stuart Mill prétend que « le monde ancien avec lequel les études grecques et latines mettent en rapport contient le véritable correctif des principaux vices de la société moderne ; que les auteurs classiques

(1) *Ib.*, I, 388 (M. E. Bourgeois).

(2) *Revue Bleue*, 1899, I, 710.

(3) Langlois, *Loc. cit.*

(4) Frary, *Op. cit.*, p. 141.

présentent précisément le genre de vertus dont nous sommes le plus sujets à manquer ; qu'ils montrent l'homme sur une plus grande échelle ; avec moins de bienveillance, mais plus de patriotisme; moins de sensibilité, mais plus d'empire sur soi-même; moins de vertu individuelle, moins de petite bonté, mais plus de grandeur et plus de sentiment de la grandeur; plus de ce qui tend à exalter l'imagination, à inspirer de hautes idées de ce que peut la nature de l'homme ; que si ces études trouvent, par leur défaut d'analogie avec la vie moderne, moins de sympathie dans les masses, cela même prouve leur nécessité et est un motif de plus pour les maintenir ; » — s'il dit tout cela, il faut, avec M. Lacombe (1), le prier de nommer avec précision ces vices de la société moderne que les études classiques ont le pouvoir de corriger ; de nommer ces vertus antiques dont nous sommes sujets à manquer. Il aurait dû donner des exemples à l'appui de ces affirmations que « l'antiquité montre l'homme sur une plus grande échelle », qu'elle montre un homme qui a plus le sentiment de la grandeur, etc. Faute d'exemples, ici tout à fait nécessaires, ce passage n'est qu'une opinion personnelle, non démontrée, non prouvée, et qui même par endroits manque de clarté. L'opinion, il est vrai, émane d'un homme qu'on serait disposé à croire sur parole ; mais en un sujet comme celui-ci, aucune parole sans preuve n'est admissible.

D'ailleurs, si les chefs-d'œuvre de l'antiquité abondent en fortes maximes et en pensées exprimées avec une brièveté et une élégance lapidaires ; s'il y a là de belles phrases qui se gravent dans la mémoire et qui donnent un corps indestructible aux sentiments nobles ; est-ce que la littérature moderne ne présente pas les mêmes avantages ? Corneille est un faiseur d'hommes autant que Sénèque. Tacite connaît-il les dessous du cœur humain mieux que la Rochefoucauld, Bourdaloue et Saint-Simon ? La sagesse prudente d'Horace est-elle supérieure à celle de Molière ou de La Fontaine ? Est-ce qu'Ovide contribue beaucoup à inspirer l'horreur du vice, Aristophane à épurer le goût, Salluste à faire

(1) *Op. cit.*, p. 162.

admirer l'alliance d'un beau talent et d'une vie honorable ? Qu'est-ce que la morale de l'Enéide, sinon la justification de la conquête par la volonté des dieux et un fatalisme décourageant pour les vaincus ? (1).

Non, l'étude des anciens n'est pas une grande leçon de morale, c'est bien plutôt une grande leçon de rhétorique et de scepticisme et, ajoute Frary, « c'est par là que les hommes de 93, qui ont toujours les Grecs et les Romains à la bouche, trahissent l'insuffisance de leurs études ; ils ont imité grossièrement l'élégante rhétorique de ceux qu'ils croyaient leurs maîtres ; ils n'ont rien compris au scepticisme qui serait la conclusion d'une bonne éducation classique, si les hommes, et surtout les jeunes gens, avaient l'habitude de conclure » (2).

D'ailleurs, comme le remarque M. Lacombe (3), on ne prétend pas du tout que les études classiques soient sans efficacité aucune, quand un homme déjà raisonnable et volontaire se livre à ces études tout de bon, ce qui est rare ; mais on regarde à la masse des écoliers anglais et des bacheliers français ; et à leur sortie du collège, on ne leur voit ni tant de goût, ni tant de raison, ni tant d'élégance de langage. C'est l'expérience contre laquelle la plus belle affirmation ne peut prévaloir ; et cette expérience fait même un peu sourire des belles affirmations, que nous avons rapportées ci-dessus.

C'est le privilège, uniquement, qu'on met en doute, et plus on y réfléchit, moins on comprend pourquoi les lettres anciennes auraient celui de former le cœur des jeunes gens, d'autant plus que — M. Lacombe fait cette remarque que j'ai faite moi-même il y a longtemps — les auteurs que le système classique met de préférence entre les mains de ses élèves ne sont justement pas

---

(1) Frary, *loc. cit.*

(2) *Ibidem*, p. 138.

(3) *Op. cit.*, p. 146.

ceux qui, dans l'antiquité, ont le plus de droit au nom de penseurs. Au sortir du lycée, qu'est-ce que l'élève connaît de l'œuvre de Platon, d'Aristote, de Lucrèce, de Cicéron? Quelques parcelles modiques. En cela comme en tout, le système classique ne cultive que la *forme*. Il néglige le *fonds* et n'y fait appel hypocritement que pour les besoins de sa défense.

* * *

Une remarque, faite incidemment tout à l'heure, trouve ici sa place logique et mérite qu'on s'y arrête : L'expérience prouve que l'immense majorité des écoliers ne retire point de l'étude des anciens les fruits mirifiques qu'on a l'air d'en attendre. — Quand Jules Simon, vient nous dire (1) « qu'il ne faut pas séparer notre temps et notre pays de la tradition des races latines et de la tradition humaine ; que dans la série des faits historiques et dans le développement intellectuel et moral de l'humanité, il ne peut pas et il ne doit pas y avoir d'abîme ; » — répondons-lui que le mot « abîme » veut dire sans doute que nous devons connaître, sans lacune, sans interruption, la suite des œuvres littéraires et scientifiques de l'humanité. Mais qui doit connaître cela ; l'enfant au lycée ? Vous avez bien de l'ambition pour ce jeune esprit ! Aussi y a-t-il une distance énorme entre votre programme et la réalité.

En effet, ***c'est une illusion de croire que l'enseignement classique familiarise, comme il s'en vente, ses élèves avec l'antiquité.*** Frary disait déjà : « Nos professeurs, tout occupés à corriger nos thèmes et nos versions, ne nous donnent qu'une idée bien incomplète de cette société antique qu'il ne faut d'ailleurs pas trop connaître pour l'admirer. »

« Les versions, les thèmes, dit M. Marrel, — exercices classiques par excellence et qui absorbent le plus net du temps — ne donnent pas la connaissance, même restreinte, de l'antiquité latine et grecque, ni le desir, ni la possibilité même de l'étudier seul

---

(1) *Les réformes à introduire dans notre enseignement secondaire.* Ce livre contient un chapitre qui porte cette rubrique : " De la nécessité de conserver le grec et le latin. „

dans les auteurs. — Or, avec un esprit plus aiguisé et plus fin, c'est en cela que consiste le but principal des études classiques » (1). — Donc ce but est marqué, et il en va de même par l'interprétation des auteurs. Interrogeons les élèves ; nous serons vite édifiés : « C'est du grec que vous lisez-là, cher ami ? — Oui, c'est St. Jean Chrysostome. — Fort bien ; ce sont sans doute ses sermons contre les Juifs, si intéressants pour l'histoire des rapports entre le christianisme et le judaïsme, pendant les premiers siècles ? — Non, c'est l'homélie sur les spectacles. — Ah, c'est dommage : il y a incomparablement moins de fonds et ce n'est guère plus édifiant. — Allons, et vous, jeune homme, qu'est-ce que vous avez la ? — C'est Homère. — Ah ! n'est-ce pas que c'est beau, cette force et cette simplicité ? Etes-vous musicien ? Cela ne vous rappelle-t-il pas les admirables créations de Wagner ? — Mon Dieu, je trouve ça bien difficile, je m'y casse la tête, voilà tout. — Comment, pourquoi difficile ? Ah, la question de savoir si « Homère » est bien le nom d'un personnage réel ou au contraire une étiquette apposée à l'œuvre collective et séculaire de bardes errants ? — Ah, vous cherchez cela, ou plutôt vous lisez ce qu'en ont dit les chercheurs ; sans doute, c'est difficile, mais que c'est intéressant, n'est-ce pas : l'humanité faisant son examen de conscience pour savoir d'où lui viennent les idées géniales qui composent son impérissable trésor ! Vous savez que les livres bibliques ont soulevé des problèmes du même genre ? Votre professeur vous aura dit la physionomie que la question prend dans ce cas-là et ce qu'on peut déjà augurer de la réponse définitive de la critique ? Et puis, d'autre part, vous étudiez n'est-ce pas, toutes les indications précieuses que l'auteur, quel qu'il soit, vous donne sur les mœurs de son temps, ses idées religieuses, politiques, sociales ? Mais, mon jeune ami, quoi de plus beau que la littérature. Vous sentez bien qu'à ce contact des grands

---

(1) Ed. Marrel, prof. de l'ens. second. vaudois, " La réforme de l'enseignement „ *Suisse univ.*, novembre 1899. — L'auteur, faisant allusion à l'un de mes articles sur le même sujet, ajoute : " Si ce but est si incomplètement atteint, on peut concevoir l'idée qu'à l'aide de bonnes traductions, l'enseignement nouveau ne le réaliserait pas moins bien et, ici encore, il semble que l'on puisse être d'accord avec M. de Girard. „

génies vous devenez plus homme : « l'âme collective », dont parlent les modernes, cette forme particulière de la charité, s'éveille en vous. Vous savez le mot d'Auguste Comte : « L'humanité est composée de plus de morts que de vivants. » Que vous êtes heureux d'étudier toutes ces belles choses ! — « Mais, Monsieur, nous n'étudions rien de tout cela ; nous traduisons simplement, et cela nous donne déjà assez de mal. Le passage que nous avons est très difficile et le professeur vient de décider que nous ne traduirions qu'un chant au lieu de deux, parce que les aoristes seconds nous prennent tellement de temps ! Et puis, il y a les tournures poétiques : voilà plus d'une heure que nous en cherchons une dans tous les dictionnaires que nous pouvons trouver. Je vous assure que nous en avons assez de la littérature. Une fois hors d'ici, bonjour ! »

Pauvre gens, et songer que c'est comme cela pour tout. La forme toujours, la lettre seule, la langue, c'est-à-dire de la philologie, science très belle, qui a fait faire à l'esprit humain d'admirables conquêtes, mais spécialité qui a sa place à l'Université non au Collège.

Et qu'on ne dise pas, comme on le fait sans cesse, que savoir traduire un auteur, c'est déjà beaucoup ; que la pleine intelligence du fonds viendra plus tard. Pour la plupart, de nos élèves, elle ne viendra jamais, car, une fois sortis du collège, absorbés par les occupations de la vie pratique et d'ailleurs peu initiés à la joie de lire, ils ne feront plus de littérature. « A l'heure qu'il est, dit M. Jules Lemaître qui pourtant n'est pas un Scythe, je ne sais plus un mot de grec, et ils ne m'arrive pas trois fois par an de lire du latin » (1).

* * *

Un dernier argument enfin, que les partisans de l'étude des lettres classiques ont coutume d'invoquer, c'est ***la tradition :*** « Nous sommes, disent-ils, les descendants spirituels des Grecs et

(1) *Conférence* de la Sorbonne.

des Latins. Apprendre leurs langues, c'est apprendre les origines de la nôtre et, par conséquent, la mieux connaître. C'est communier avec un passé glorieux, c'est nous rattacher à la plus illustre des traditions, c'est étendre notre vie. » — « La France, a dit M. de Laprade (1), plus qu'aucune autre nation du monde, est intéressée à la perpétuité de cette coutume. Héritier du génie grec et latin, le génie français, qui a été jusqu'ici dans le monde le génie chrétien par excellence, a tout à perdre en se séparant de ses origines, en oubliant, en reniant la tradition dont il est l'apôtre. S'il a été le grand agent de la civilisation, de la vraie civilisation, de telle sorte qu'à côté de lui cette Allemagne, aujourd'hui triomphante, n'en peut pas moins être réputée une race barbare, c'est qu'il a été le continuateur chrétien de l'hellénisme, et que l'hellénisme est la grande tradition de la raison humaine, le principe de toutes les sociétés civilisées, justes et raisonnables... En étudiant le latin et le grec, nous étudions nos propres origines et nous ne sortons pas du monde chrétien. »

Comme le remarque avec raison Frary, « on ne voit pas trop ce que vient faire ici le christianisme, ni comment les Français, qui sont depuis un siècle et demi le moins chrétien des peuples civilisés (2), peuvent traiter les Allemands de race barbare, quoique les Allemands soient au moins aussi bons chrétiens et aussi bons latinistes qu'eux.

« Mais les hommes chez qui le sentiment l'emporte sur la logique éprouvent souvent le besoin de mettre d'un côté tout ce qu'ils aiment, et de l'autre tout ce qu'ils haïssent ; c'est ainsi qu'un homme d'esprit arrive à se persuader que les Grecs et les Romains étaient bons chrétiens, parce qu'il vénère à la fois l'Eglise et la tradition classique, tandis qu'il refuse sincèrement à nos ennemis de l'année terrible, le bénéfice de leur croyance religieuse et de leur culture intellectuelle. Mais si l'on débarrasse les phrases de Laprade de ce qui les surcharge inutilement, on

---

(1) Cité par Frary, *Op. cit.*, p. 156.

(2) Cette assertion de Frary, vraie peut-être au point de vue collectif, est certainement fausse au point de vue individuel.

en dégage cette idée, qu'il faut faire apprendre le grec et le latin à la jeunesse, parce que notre civilisation dérive de celle des Grecs et des Latins.

« M. Jules Simon présente un argument du même genre : Il sera toujours sage aux hommes, dit-il, d'étudier et d'admirer ce que le temps à respecté, car il ne respecte que ce qui est grand et ce qui est vrai. Il y a donc lieu de conserver au grec et au latin la part que nous leur faisons aujourd'hui, sauf à les enseigner d'une autre façon. — Mais, reprend Frary, avec beaucoup de justesse, il y a une lacune dans cette façon de raisonner. De ce que notre civilisation est ou semble être d'origine gréco-latine, on conclut qu'il est bon d'étudier la littérature gréco-latine ; mais on conclut trop vite. L'éducation a pour objet de nous apprendre ce que la vie ne suffirait pas à nous enseigner, et non de fortifier aveuglément en nous les tendances que nous devons à notre histoire. A ce compte, comme nous avons dans les veines plus de sang gaulois que de sang italien, il faudrait faire une large part dans les programmes à la connaissance des antiquités celtiques,

« Rien n'est plus contestable que ce prétendu aphorisme. La filiation philologique et littéraire se prouve par la filiation des idées et des mœurs. On oublie, le moyen âge, dont nous descendons plus directement que d'Athènes et de Rome. La féodalité, qui a tant contribué à la formation des nations modernes, n'a pas pris naissance au midi des Alpes. Depuis le jour où Clovis parut sur les bords de la Seine, nous n'avons guère cessé de nous dépouiller de la tradition que les Latins, nos vainqueurs, nous avaient imposée. *Nous vivons surtout des idées qu'ils n'ont pas connues.* Leur société reposait sur l'esclavage ; le nôtre le proscrit. La religion était chez eux affaire d'Etat ; nous en faisons de plus en plus un sentiment d'ordre privé. Ils concentraient la vie publique dans la cité, et ne voyaient point de milieu entre le gouvernement direct et la domination d'un seul ; toutes nos institutions politiques sont fondées sur la représentation. Ils confondaient les pouvoirs ; nous les séparons. Ils ignoraient le progrès ; nous en faisons presque un dieu. Les sciences et les

arts, qui tiennent une si grande place dans notre civilisation, étaient ou ignorés ou dédaignés à Rome. »

En réalité, les siècles nous ont transportés si loin d'Athènes et de Rome que notre civilisation est devenue absolument différente de celle qu'on nous fait étudier au collège. L'enseignement classique se vante de préparer les jeunes gens à la vie, mais pour cela il n'a d'autre recette que de faire défiler sous leurs yeux des choses mortes à jamais ! Voilà l'argument de tradition, divers, fuyant et vague, comme tous ceux qu'on invoque en faveur du maintien des lettres classiques au programme de l'enseignement secondaire.

Les littératures modernes

« L'enseignement classique actuel est antique et vieillot. Il nous faut un enseignement vivant. » — « L'enseignement actuel n'est pas adapté aux dix-neuf vingtièmes de sa clientèle. » — « Il y a une crise, une crise épouvantable, et il est à souhaiter qu'elle s'accentue encore pour qu'enfin l'enseignement classique actuel meure une belle fois, meure tout à fait. D'ailleurs cela ne tardera guère : le latin et le grec sont moribonds. » Voilà ce qu'ont dit à M. André Beaunier des professeurs des premiers lycées de Paris (1). Mais presque tous ajoutent aussitôt : « Le grec et le latin périclitent et cependant nos élèves sont plus « éveillés » que jadis, ils écrivent mieux en français, ils ont plus d'idées. » — Et Dupuy fait la même remarque : « Il ne faut pas s'y tromper, dit-il, parmi les élèves que le système actuel condamne au grec et au latin, ils y en a de très vifs, de très ouverts, de très actifs, qui ne prennent aucun goût à ce qu'on leur enseigne parcequ'ils sont naturellement insensibles aux beautés de l'antiquité : Ce sont des esprits essentiellement modernes » (2).

---

(1) André Beaunier, " La crise de l'enseignement et l'Université, " dans *l'Echo de Paris*, janvier 1899.

(2) Adrien Dupuy, *Op. cit.*, p. 42.

Que conclure de toutes ces plaintes ? Ne sont-elles pas un éclatant démenti de la prétendue valeur éducative du grec et du latin ? C'est l'opinion de M. Beaunier : « L'espèce de résistance, dit-il, qu'opposent les élèves aux études grecques et latines est le signe certain que ces études sont périmées ; — puisque « dans le reste » ils travaillent bien, et puisque dans l'ensemble ils ne sont pas inférieurs aux bons latinistes de jadis, avouons-le, c'est qu'on peut se passer de latin et de grec. » — D'ailleurs l'un des professeurs qu'il a consultés le lui a dit : « Il serait temps d'instruire les jeunes gens avec des idées plus appropriées, et d'en faire les hommes que réclame le temps présent. C'est ce qu'on ne fera jamais avec les anciennes disciplines. » — « L'enseignement classique par les langues mortes, dit un autre, doit être remplacé, et le sera prochainement, par un enseignement classique moderne basé sur les langues vivantes. » — Et un troisième : « C'est l'enseignement moderne, par les langues vivantes, qui, remplaçant l'ancien enseignement classique, doit être notre enseignement national. » — « Le pays, dit M. Dietz dans un livre remarquable (1), attend la création d'un enseignement nouveau, non point « spécial. » mais qui, par des moyens plus modernes que par le passé, assure le développement le plus « général » des intelligences. »

Cette formule excellente a-t-elle été appliquée ? Cet ***enseignement classique moderne*** a-t-il été établi quelquepart ? Hélas non. Je l'ai dit en parlant de l'enseignement réal, les novateurs qui ont cherché à se passer du latin n'ont pas su le remplacer. Comme le dit Frary, sur les ruines du temple consacré aux muses romains, ils n'ont jamais construit qu'une école primaire plus ou moins agrandie, bien ou mal déguisée (2). Et pourtant la substitution était facile à faire sans que la culture intellectuelle y perdit rien, car les « humanités modernes » sont de tout point à la hauteurs des anciennes. En effet et tout d'abord, il

---

(1) *Les études classiques sans latin* (1886), par H. Dietz, anc. él. de l'Ecole normale, Agrégé des lettres et des langues vivantes, p. 6.

(2) *La question du latin*, p. 107.

faut s'entendre sur le sens du mot « culture générale ». Les études classiques en possèdent-elles donc le monopole ? Les langues vivantes, l'histoire, les sciences exactes ou morales ne sont-elles pas au même titre que les études classiques des instruments de discipline intellectuelle, et n'est-ce pas restreindre singulièrement la portée de la culture générale que de la réduire aux études classiques ? (1).

« Il ne faut rien exagérer, dit M. Henri Sensine (2) ; les études sans latin, avec français, langues vivantes et sciences, peuvent être hautement éducatives si elles sont dirigées par des pédagogues d'une large culture, ayant des idées philosophiques élevées. L'enseignement moderne bien donné, n'est pas ce que pensent les fanatiques de l'enseignement classique : il a aussi ses vertus. » — « Que, sans le grec ou le latin, une sérieuse éducation littéraire puisse être donnée à notre jeunesse, c'est ma conviction, et je me suis efforcé de le démontrer, dit à son tour M. Bigot (3) ; que cette éducation soit, pour la majorité la seule profitable et la seule possible, je le crois encore, comme j'espère l'avoir démontré. Ce que j'affirme, du moins, c'est que la nécessité s'impose de constituer, sans le grec et latin, à la disposition de la majorité des jeunes gens, un enseignement secondaire digne de ce nom. Il en faudra venir là, qu'on le veuille ou non, avant qu'il soit longtemps. » — Et M. Lavisse est du même avis : « Je ne conteste en aucune façon, a-t-il dit devant la Commission d'enquête (4), la légimité de l'enseignement classique moderne. J'ai eu à ce sujet des préventions que l'expérience et la réflexion ont dissipées. La langue et la littérature française, — si imparfaitement enseignées dans l'enseignement classique gréco-latin, — deux langues et littératures modernes, les enseignements scientifique, historique et géographique, suffisent assurément à donner

(1) Th. Ferneuil, *La réforme de l'enseignement public en France* (1881), p. 245.

(2) *Gazette de Lausanne* du 29 janvier 1902.

(3) *Op. cit.*, préface et p. 96.

(4) Déposition, in Ribot, *Op. cit.*, p. 213.

aux écoliers une véritable culture classique, intellectuelle et morale. »

« Nous ne nous dissimulons pas, dit M. Ferneuil [1], l'étendue des inovations que ce programme réalise dans notre système d'enseignement secondaire. En fait, il déplace complètement le pivot de l'éducation des classes dirigeantes. Au lieu de s'appuyer sur l'étude des langues anciennes, de la littérature grecque ou latine, cette éducation prendrait désormais ses racines dans l'étude des langues modernes, de la littérature francaise, anglaise ou allemande, et dans une forte culture scientifique embrassant les diverses branches des sciences positives et morales. Mais nous sommes rassurés d'avance sur les conséquences de cette réforme. D'abord, les résultats de notre système actuel d'enseignement secondaire ne sont pas assez brillants pour que nous puissions perdre beaucoup au change.

« Nous le demandons en effet à tout esprit impartial et libre de préjugés. Vaut-il mieux, pour la majorité des fils de la bourgeoisie, consacrer sept ou huit années à l'étude presque exclusive de deux langues mortes, qu'ils s'empresseront d'oublier après leur sortie du lycée, ou cultiver sérieusement les langues modernes et les connaissances scientifiques, dont il leur restera toujours quelques traces ? »

Cet enseignement nouveau, que tant de pédagogues désirent de nos jours, il arriva au grand Arago de l'appeler « classique » [2]. Il n'admettait pas que ce nom dût appartenir exclusivement aux études grecques et latines, et il considérait qu'un enseignement qui cherchait son principal appui dans les lettres françaises avait le droit, lui aussi, de le porter. « Qu'est-ce à dire ? s'écriait-il, Pascal, Fénelon, Bossuet, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Corneille, Racine, Molière, l'incomparable Molière, seraient privés du privilège, si libéralement accordé aux anciens, d'éclairer l'esprit et de faire vibrer les ressorts de l'âme ? Mais Napoléon ne savait pas le latin, ni Vauvenargues, ni Shakespeare, Et qu'on me dise

(1) *Op. cit.*, p. 223.

(2) Discussion du projet de loi sur l'enseignement secondaire, 14 mars 1837.

quelles langues autres que la leur, Homère, Euripide, Aristote, Platon avaient apprises, et s'il ne leur a pas suffi de parler le grec pour devenir d'immortels écrivains ! » Or, remarque Gréard [1], ni M. Guizot, ni M. Cousin, ni M. Saint-Marc Girardin, ni M. Villemain ne relevèrent ce défi oratoire.

L'enseignement « classique moderne », ou « classique français », compte beaucoup *d'adversaires*, la plupart, pour ne pas dire tous, victimes sans s'en douter de la confusion qui égale cet enseignement au « réal » sous ses diverses formes. Aucun de ces adversaires n'a jamais dressé un réquisitoire aussi formidable que celui de M. Fouillée. L'idée contre laquelle il s'élève — avec plus de véhémence d'ailleurs que de logique, — c'est qu'un enseignement qui exclurait le grec et le latin puisse prétendre au titre de classique, et être mis sur le pied d'égalité avec les vieilles humanités. L'enseignement classique français, dit M. Fouillée, est « un monceau de contradictions », c'est « un enseignement général-spécial, un enseignement désintéressé-utilitaire ... Votre instruction, continue-t-il, prétendue classique, comme la chauve-souris de la fable, peut dire : je suis générale, libérale, littéraire et poétique : voyez mes ailes. Je suis spéciale, industrielle, commerciale et agricole : voyez mes pattes. »

Tout dépend, répliquerons-nous, de la manière dont sera conçu, rempli et dirigé l'enseignement français. Certes, si l'on se bornait à remanier une fois de plus les programmes de l'enseignement spécial, sans prendre résolument parti sur la question de principe, les objections de M. Fouillée prendraient force et nous serions très disposé à les entendre. Mais si, au contraire, on arrivait à se dégager des souvenirs de « l'enseignement spécial » et de ses succédanés, si l'on faisait réellement du nouveau, si l'on avait le courage de s'orienter une bonne fois dans le sens marqué tout à l'heure, alors nous penserions, malgré M. Fouillée,

(1) *Op. cit.*, p. 125.

que l'enseignement nouveau n'aurait pas usurpé le nom de classique ; bien plus, qu'il serait le seul à pouvoir porter ce nom sans anachronisme.

On nous dit : Un enseignement sans latin ni grec n'est pas un enseignement secondaire et ce que vous décorez du nom d' « humanités modernes » ne peut être, par la force des choses, qu'un enseignement primaire ou tout au plus un enseignement professionnel. — Mais, répond M. Jules Legrand (1), « je m'assure que l'enseignement moderne se chargera de fournir lui-même la preuve expérimentale du contraire. Lorsqu'on aura vu ses élèves tenir un rang honorable sur les listes d'admission de nos grandes écoles, lorsqu'on aura constaté, dans les classes de philosophie — comme on l'a constaté dès cette année au Lycée Buffon — que les bacheliers de Seconde moderne sont aussi mûrs pour les hautes spéculations, aussi aptes à exprimer leurs pensées avec ordre et netteté que leurs camarades venus de Rhétorique, enfin lorsque les copies couronnées au concours général, pour la composition française ou l'histoire, auront obtenu dans les deux enseignements des notes sensiblement équivalentes, il faudra bien renoncer à un dédain transcendant et à des préjugés surannés. A Dieu ne plaise que je médise de la culture classique ! Je sais ce que je lui dois et quelles jouissances exquises elle réserve à ses fidèles ; mais, en vérité ne semble-t-il pas un peu bien puéril de soutenir qu'elle est la seule capable de donner aux intelligences des idées générales, un jugement droit, le sens réfléchi et affiné des belles choses ? Or, si l'enseignement secondaire n'a pas pour principal objet de développer ces qualités, de former ce qu'on appelait, au XVIIe siècle, l'honnête homme, et ce que nous appellerions, nous, un bon esprit, j'ai peur qu'on ne confonde l'éducation libérale avec l'érudition et que, sous couleur de défendre les humanités antiques, on ne tende simplement à perpétuer un mandarinat de lettrés ! »

On objecte que le nouveau système aura pour effet de diminuer la divergence entre le cours classique et le cours

(1) *Discours* prononcé par M. Jules Legrand, Agrégé de philosophie, Professeur de lettres à l'Enseignement moderne, à la distribution des prix du Lycée Buffon, le 1 août 1893.

industriel réal à tel point qu'en ajoutant « un peu de latin et un peu de grec » à ce dernier on finirait par les confondre en un seul cours, qui ne correspondra plus à la nécessité de deux enseignements distincts. — Je réponds, dit M. Herzen, que ce n'est pas du tout une nécessité d'avoir ces deux enseignements, que c'est plutôt un pis-aller, un premier essai, à mon avis complètement manqué, de satisfaire aux exigences de notre époque, essai dont on reviendra sûrement tôt ou tard. « La culture préparatoire générale, devrait être absolument la même pour tous les jeunes gens qui entreprennent des études supérieures quelconques, et sans aucune distinction des futures professions ou carrières qu'ils embrasseront » [1]. — C'est ce que j'ai toujours prétendu.

Ainsi donc, l'enseignement classique moderne *triomphe de toutes les objections* ; il est bien réellement à la hauteur de son concurrent, l'enseignement classique ancien ; disons toute notre pensée : il le surpasse, et cela pour les motifs que voici :

* * *

En premier lieu, ***les auteurs modernes sont plus accessibles que les anciens,*** cela en raison de leur langue, et c'est un très sérieux avantage. En effet, au lieu de traduire péniblement, en ne s'attachant guère qu'à la *forme*, c'est-à-dire aux mots et à leurs variations, une cinquantaine de pages de deux auteurs anciens, on arriverait, s'il s'agissait de modernes, à parcourir chaque année, sans trop de peine, et en pénétrant jusqu'au *fonds*, au sens, aux idées, une douzaine de volumes. Si l'on remplaçait les thèmes et les versions, dont il faut un si grand nombre pour apprendre *à lire* les anciens, par des analyses littéraires et des essais de critique, qui porteraient sur le *style* et sur les *idées*, comme on pourrait le faire avec les modernes, on *connaîtrait* les

(1) *Op. cit.*, p. 41.

auteurs étudiés ; aujourd'hui, on les *comprend* mais on ne les connaît pas. Nous reviendrons sur ce point parce qu'il est capital: la difficulté qu'ont les collègiens à comprendre les auteurs latins ou grecs fait qu'ils n'en lisent que de menus fragments ; le sens général des œuvres antiques leur échappe et, par ce travail de dissection verbale, ils n'acquèrent point, comme on le prétend, la connaissance de l'antiquité (1).

Acquèrent-ils du moins le goût du beau ? — On ne dit plus aujourd'hui que les littératures anciennes sont les seules qui procurent l'impression de la beauté ; mais on maintient que le commerce avec les chefs-d'œuvre est très bienfaisant ; que les littératures classiques n'ont jamais été surpassées, voire égalées ; que, en tout cas, elles sont très belles, et plus « pédagogiques », c'est-à-dire mieux appropriées, que les autres à la simplicité des enfants. — « Or, dit Langlois (2), il n'y a pas lieu de disputer sur la place qui revient aux œuvres grecques et latines dans l'histoire littéraire universelle; Homère et Virgile, l'Ancien Testament et l'Evangile, Shakespeare et Gœthe sont pareillement propres à parfumer la vie spirituelle de qui les fréquente et les aime ; les préférences sont libres. Mais ont peut se demander s'il est, en effet, plus facile, pour les enfants de notre sang et de notre temps, de communier avec les chefs-d'œuvre de l'Antiquité qu'avec les autres. Interrogeons-nous : est-ce en déchiffrant Homère et Virgile, au collège, que ceux d'entre nous qui en étaient capables ont eu l'intelligence et le frisson de la beauté littéraire ? est-ce en lisant les modernes ? Et il ne faut pas dire que si les modernes agissent plus directement, cela tient à la décadence des études. Il en a toujours été ainsi. Ce qu'il y a d'exquis chez les Anciens n'a jamais été senti que par quelques-uns, et jamais mieux qu'aujourd'hui ; — par des hommes, et non par des enfants. Que l'esthétique gréco-latine soit plus accessible à la jeunesse que

(1) " Nous espérons, a dit M. l'inspecteur général Foncin, enseigner en français à nos garçons *(nous le faisons déjà avec succès pour nos filles)* la connaissance des institutions, des littératures, des arts de l'antiquité, aussi bien *sinon mieux* qu'on ne peut le faire par l'explication forcément limitée des textes latins ou grecs. "

(2) " La question de l'ens. second. " *Revue de Paris*, du 1 janvier 1900.

l'esthétique moderne, cette thèse est soutenable, en théorie comme la thèse contraire, du reste ; mais, en fait, depuis des siècles, les écoliers ne jouissent point de la Beauté antique. Personne ne dit qu'ils en jouissent : ce serait contre l'évidence. »

Au contraire, par le fait seul qu'ils les comprennent d'emblée ou à peu près, nos élèves peuvent jouir des modernes. Comme le dit très bien Frary (1), « croit-on que des jeunes gens qui, pendant une année entière, auront lu ou résumé deux fois par semaine le théâtre de Shakespeare, qui auront passé dix mois dans la fréquentation de Macaulay, n'auront pas autant de goût, un sentiment aussi élevé du beau et du sublime, l'esprit aussi orné, que s'ils avaient pendant la même période laborieusement expliqué un petit discours de Cicéron, trois ou quatre cents vers de Virgile, une ou deux épîtres d'Horace et la moitié d'un livre des Annales ? »

« Dira-t-on que les textes grecs ou latins peuvent seuls former l'esprit ? Affirmation purement gratuite. Est-il donc si facile d'expliquer une page de Montaigne, de Pascal, de Diderot, de Voltaire ou de Michelet ? Le champ de la littérature française et des littératures étrangères est illimité. Pourquoi dès lors s'attarder, s'immobiliser dans le passé ? N'a-t-on pas encore extrait tout leur suc des littératures anciennes ? Ne s'est-il pas opéré une sorte de transvasement, de transfusion ? » (2)

* * *

Mais j'entends l'objection : Si le résultat doit être le même, ce n'est pas la peine de tenter un changement si difficile, de rompre avec une tradition aussi respectable. — C'est que le résultat n'est pas le même, tant s'en faut. ***Les littératures modernes sont intéressantes,*** déjà pour des collégiens, tandisque les anciennes ne leur font guère cet effet : « On ne trouve pas, disait

---

(1) *Op. cit.*, p. 206.

(2) M. Sarrut, in Demolins, *L'éducation nouvelle*, p. 26.

Dubois-Reymond, recteur de l'Université de Berlin (1), chez les élèves des gymnases, un intérêt un peu vif pour ce qui fait l'objet des études classiques, et c'est pourtant cela qu'il faudrait pour avoir droit d'espérer une réaction dans le sens idéaliste. Abstraction faite des philologues, le nombre est bien petit de ceux qu'on verra plus tard ouvrir quelquefois un écrivain ancien. Loin d'aimer passionnément les classiques, la plupart y pensent avec indifférence, et un certain nombre avec aversion. Ils s'en souviennent comme de l'outil au moyen duquel on leur a inculqué les règles grammaticales ; l'idée qui leur reste de l'histoire universelle est celle de dates insignifiantes, apprises par cœur. Et c'est pour en arriver là que ces jeunes gens, jusqu'à leur dix-huitième ou vingtième année, se sont assis trente heures par semaine sur les bancs de l'école ! C'est en vue de cela qu'ils ont étudié surtout le latin, le grec et l'histoire ! C'est pour ce résultat que le gymnase peint sans pitié en sombre camaïeu la vie de l'enfant allemand ! »

Même observation en France : « Sauf les professeurs, dit Frary (2), où est le père qui a conservé ses livres de classe, ou qui les a renouvelés, qui s'enferme pour les relire, qui montre par son propre exemple qu'un lien étroit rattache la pensée de l'homme fait aux études de l'adolescent ? On dit bien que le collège est l'apprentissage de la vie, mais comment ? Par la discipline et la contrainte, par le frottement et la camaraderie, par l'émulation et les récompenses, non par les études elles-mêmes. »

Et ailleurs : « L'humaniste classique est à peine bachelier qu'il se hâte de brûler ou de vendre ses livres, d'oublier le peu qu'il sait de latin. S'il a orné et fortifié son esprit, il ne polira n'y n'enrichira cette parure, il ne cherchera pas l'entretien de sa force intellectuelle dans la continuation des mêmes exercices. Au contraire, le collégien que je rêve ne sera nullement tenté de rompre avec le passé. Au sortir de ses classes il lira le *Times* et la *Revue d'Edimbourg*, les derniers romans britanniques, les traités spéciaux

(1) In Ferneuil, *Op. cit.*, p. 184.

(2) *Loc. cit.*, p. 23.

et les publications périodiques qui l'intéressent selon la carrière qu'il aura choisie. Il n'attendra pas le bon plaisir des traducteurs pour connaître la part que nos voisins prennent au progrès humain » (1).

Là, en effet, est l'immense supériorité des lettres modernes sur les anciennes : Celles-ci semblent *inutiles* parcequ'elles nous parlent de gens et de choses mortes et oubliées ; celles-là sont *intéressantes* parcequ'elles nous mettent en contact, par l'analyse psychologique et par les relations effectives, avec les choses d'aujourd'hui, avec les hommes qui vivent notre vie. Nous allons voir cela de plus près, en nous plaçant successivement à divers point de vue.

* * *

Au point de vue de la ***psychologie***, d'abord — soit individuelle, soit historique — il faut reconnaître avec Bigot (2) que « les modernes sont descendus plus avant dans l'étude des sentiments, des passions, des caractères ; qu'ils ont aperçu des comédies et des drames que l'antiquité n'avait pas connus ; qu'ils ont agité des questions nouvelles ; qu'ils ont semé des idées neuves qui ont transformé et la politique, et l'esthétique, et la philosophie elle-même, et jusqu'à la morale. S'il nous reste beaucoup à profiter des anciens, combien plus encore ils profiteraient de nous, s'il leur était donné de le pouvoir faire ! Que de choses apprendraient les plus grands hommes d'Athènes ou de Rome, s'il leur était donné de renaître et de s'asseoir une année seulement sur les bancs d'une classe de rhétorique ou de philosophie ! Avec quelle religieuse admiration ils étudieraient et Pascal, et Molière, et Racine, et La Bruyère, et Voltaire, et Montesquieu, — pour ne citer que quelques noms français ! « Nous pouvons le dire sans vain amour-propre : jusque dans l'histoire de l'antiquité, nous voyons plus clair aujourd'hui que n'y a vu aucun ancien ; nous

(1) *Loc. cit.*

(2) *Quest. d'ens. second.*, p. 65.

démêlons mieux les effets et les causes, nous apercevons mieux la suite des évènements, nous discernons mieux le rôle, heureux ou fatal, de chacun des acteurs. S'il fallait choisir, fût-ce pour tous, entre le profit résultant de l'étude exclusive des anciens ou des modernes au point de vue du progrès de l'intelligence et de la culture morale, nous n'hésiterions pas à déclarer que la bonne part appartiendrait à ceux qui auraient choisi les modernes. »

Il n'y a pas de doute possible, quiconque voudra juger impartialement devra reconnaître avec Bigot et Stuart Mill (1) que les modernes sont plus profonds psychologues, historiens plus critiques, moralistes plus riches en idées grandes et fortes, que les anciens. Ils ont profité -- c'est là un avantage, non un mérite — de tout ce que l'antiquité avait connu, et ils y ont ajouté l'effort de l'esprit humain durant les siècles nouveaux.

Pourquoi ne pas l'avouer : les anciens bénéficient du respect, en grande partie justifié, qui les entoure, mais ils bénéficient surtout de l'éloignement, qui nous rend indulgents aux défauts et nous porte à ne voir plus que les qualités : Le passé, on l'a dit, a ses illusions, comme l'avenir. Nous glissons volontiers, quand nous lisons les anciens, sur tout ce qui, chez eux, heurte notre conscience ou offense notre délicatesse. Un vers ou nous retrouvons, de distance en distance, l'écho de notre âme, suffit à nous transporter ; mais que de passages nous choqueraient justement dans les plus illustres maîtres grecs et latins, s'ils avaient été écrits, non par un Grec ou un Latin, mais par un Moderne.

Combien rarement les anciens ont-ils le respect de la faiblesse, la pitié pour ceux qui souffrent, le sentiment de la vrai justice ! De combien de préjugés et de superstitions leur esprit n'est-il

---

(1) *Op. cit.*, p. 66. — " Les sentiments de l'esprit moderne, dit Stuart Mill (in Ferneuil, 182), sont plus variés, plus complexes et plus nuancés que ne le furent jamais ceux des anciens. L'esprit moderne est ce que n'était pas l'esprit ancien, réfléchi et conscient, et cette réflexion consciente a découvert dans l'âme humaine des profondeurs que les Grecs et les Romains ne soupçonnaient pas et n'auraient pas comprises. „

pas, le plus souvent, hanté ! Combien ne leur sont pas étrangers, et les principes les plus élémentaires de la critique, et la connaissance de la nature — même morale — et de ses lois, et les règles de toute méthode scientifique !

Sans cesse, en les lisant, nous suppléons nous-mêmes à toutes sortes d'idées qui leur manquaient ; nous jetons pieusement le manteau sur leur nudité ; nous leur prêtons gratuitement tout ce que nous savons nous-mêmes et qu'ils ignoraient ; nous les imaginons et plus humains et plus instruits qu'ils ne le furent, qu'ils ne le purent l'être jamais.

M. Jules Lemaître l'a dit et on ne saurait assez le répéter, nos idées, nos sentiments, à nous fils du XXe siècle, nous viennent, pour la part considérable, des modernes qui ont vécu, réfléchi, dans le même sens que nous mais avant nous ; qui, par leurs livres, nous ont fait profiter des conquêtes de leur génie. Nous respirons dès la naissance l'atmosphère qu'ils nous ont créée ; leur nature intellectuelle est devenue la nôtre au point que nous ne nous en apercevons plus et cela même que nous leur devons nous rend ingrats envers eux. Ils ont fait, en ce qu'elle a de plus noble, notre Europe intellectuelle et politique ; nous sommes leurs fils. Etrange aveuglement que de ch ercher endehors d'eux nos premiers, nos meilleurs maîtres !

Quel renouveau, d'ailleurs, par les modernes ! quel universel rajeunissement de l'esprit, du sentiment, de la passion ! L'histoire devenue science, l'éloquence vibrante à la fois et correcte, attique et émue à la tribune anglaise ou en France, tandis qu'à parler franc, chez les anciens elle n'offre, pour notre regard au moins et à la distance où nous sommes, que l'une ou l'autre de ces vertus tour à tour, le roman se complaisant aux profondeurs, aux raffinements d'une analyse qui, pour être parfois maladive, n'en est pas moins fascinante ; le sentiment de la nature à ce point rajeuni que nous nous piquons volontiers de l'avoir découverte ; le drame et son réalisme luttant longtemps contre l'idéalisme de la tragédie pour le détrôner à la fin ; la poésie lyrique subissant une révolution si entière qu'on peut s'étonner de voir la critique désigner d'un même nom, enfermer en un même genre,

une ode de Pindare et une élégie de Gœthe ou une nuit de Musset, tant la personnalité du poète remplit aujourd'hui l'œuvre tout impersonnelle autrefois; le style se transformant partout à l'image de la pensée même; la philosophie enfin non plus descendue seulement du ciel sur la terre, comme chez Socrate et ses disciples, mais pénétrant jusqu'aux plus intimes mystères de l'*être* par le progrès des sciences naturelles; que de nouveautés et de merveilles! Et dans un âge où l'histoire d'hier s'enseigne enfin à nos élèves pour la joie et la santé de leur esprit, où la philosophie la plus moderne est livrée tout entière à leur curiosité (1), on ne proclamerait pas bien haut les droits des lettres modernes à l'étude passionnée de nos contemporains! On ne reconnaîtrait pas les titres de noblesse qu'elles ont, elles aussi, conquis! Quand les littératures étrangères ont eu tant de part à la formation de la France nouvelle, quand il faut chercher en Angleterre les plus sûres origines de la Révolution, quand l'Allemagne a eu sur notre romantisme une influence décisive, la pédagogie ne tiendrait pas les lettres modernes dans la même estime que les anciennes! elle n'attribuerait pas à cette étude des effets, sinon les mêmes, du moins égaux à ceux que peut produire l'étude des anciens? (2).

A supposer même que les anciens égalassent les modernes, ce qui n'est pas, on pourrait se demander avec Diderot si les sentiments et les idées qu'on trouve dans les vieilles littératures sont ceux qui conviennent au monde nouveau, si les ouvrages qui reflètent une civilisation disparue sont le meilleur aliment pour l'esprit de la jeunesse (3).

* * *

Au point-de vue de leur ***valeur proprement littéraire*** et de l'***éducation artistique*** que leur étude doit conférer, on

(1) Tous les collèges, hélas, n'ont pas réussi à s'affranchir à ce point du fétichisme exclusif de l'antique.

(2) H. Dietz, *Op. cit.*, p. 36.

(3) A. Ribot, *Op. cit.*, p. 42.

affirme volontiers que les anciens, les Grecs surtout, nous ont légué des chefs-d'œuvre littéraires dont les nôtres procèdent et que pourtant ils n'ont pas, le plus souvent, réussi à égaler. Athènes a possédé, dit-on (1), un merveilleux équilibre d'esprit, un sentiment exquis de l'harmonie qui ne s'est retrouvé depuis nulle part dans l'humanité, pas plus en France que dans la Florence du XVe siècle. Comme les sculptures de Phidias font l'éternelle admiration et l'éternel désespoir des artistes modernes, ainsi une tragédie de Sophocle, comme l'*Œdipe roi*, ou un discours de Démosthène approchent plus de la perfection qu'une tragédie de Racine, fût-ce *Athalie*, ou une oraison funèbre, fût-elle de Bossuet, qu'une harangue politique, fût-elle de Mirabeau. Ceux-là, conclut-on, seront toujours privilégiés et parviendront à une culture du sens littéraire plus affinée, qui auront pu entrer en communication intime avec des poètes comme Lucrèce, comme Horace et Virgile, comme Homère et Sophocle; avec des prosateurs comme César, Cicéron et Tacite, comme Démosthène, Xénophon et Platon.

Cette thèse de la supériorité littéraire des anciens sur les modernes est très contestable. Pour l'examiner, laissons de côté les Grecs *que, dans aucun pays du monde, les collègiens ne comprennent assez pour les apprécier*. Evitons de nous payer de mots et, pour cela, ne parlons pas des Latins. Or, Frary l'a remarqué avec raison (2), « les Romains ne sont pas jeunes. Leur littérature n'est pas plus originale que la nôtre. Molière est aussi créateur que Plaute, Bossuet que Cicéron, Racine, que Virgile ; Dante et Shakespeare le sont davantage. Les Romains n'ont gravi aucun sommet vierge, n'ont établi sur aucune province de l'empire des lettres leurs droits de premiers occupants. Accordons-leur la beauté de la forme : elle n'a rien qui doive décourager leurs successeurs. Les odes d'Horace, malgré la beauté du style, pâliraient à côté de lyriques tels que Victor Hugo et Lamartine, Gœthe et Schiller ; est-ce que ses Satires et ses Epitres valent mieux que celles de Voltaire ? Ovide un charmant esprit, mais sa

(1) Bigot, *Op. cit.*, p. 68.

(2) *Op. cit.*, p. 147 et suiv.

poésie est plus spirituelle que profonde, et il n'est pas besoin de le lire pour connaître l'interminable histoire des adultères divins. Du théâtre latin nous ne possédons que deux comiques, très grands à coup sûr, mais non pas inimitables ; on sait d'ailleurs qu'ils avaient eux-mêmes imité les Grecs. Mais que nous apprendraient Plaute et Térence, quand nous possédons Molière et Regnard, et la pléïade contemporaine ? La tragédie romaine est perdue ; rien ne prouve que cette perte soit irréparable. Corneille, Racine, Shakespeare, les Espagnols et les Allemands suffisent à nous consoler. Au génie plus étendu qu'original de Cicéron, nous opposerons l'éloquence de Bossuet, la correspondance de Madame de Sévigné et de Voltaire, nos philosophes et nos critiques littéraires. César est exquis, mais nous avons vingt auteurs de Mémoires qu'on peut lui comparer. Les Latins ont excellé dans l'histoire ; mais en face de Salluste, de Tite-Live, de Tacite et de Suétone, nous rangerons une foule de noms parmi lesquels il en est de presque aussi grands. Tacite nous enchanterait s'il sortait de l'obscurité, et nous reconnaîtrions que nous n'avons que sa monnaie, mais quelle monnaie ! Citons seulement Saint-Simon, aussi profond observateur ; Michelet, aussi grand peintre. Je ne vois point dans toute l'antiquité un historien orateur qui dépasse Macaulay, encore moins un historien philosophe qui égale Buckle.

« Nos moralistes n'ont point de rivaux. S'il fallait perdre Juvénal ou Bruyère, ce n'est pas Juvénal que je garderais. Sénèque est un écrivain plein d'esprit ; est-il supérieur à Pascal ? Lucrèce a excellé dans un genre où les modernes n'ont point produit de chefs-d'œuvre, mais on ne le lit guère au collège. Il me semble que Tacite et Virgile sont, de tous les Latins, les seuls que je ne me consolerais point de perdre. Mais aussi que de poètes modernes pourraient à la rigueur combler cette lacune, depuis Dante jusqu'à Byron, depuis le *Paradis perdu* jusqu'à la *Légende des siècles !* Si l'enseignement classique doit être décapité le jour où on ne lira plus l'*Enéide*, nous lui donnerons une autre tête, fallût-il l'aller quérir à l'autre bout du Parnasse, et offrir à Shakespeare la royauté vacante.

« Admettrons-nous que les classiques anciens soient plus classiques que les modernes, c'est-à-dire qu'ils soient plus propres à former le goût des jeunes gens ? Si nous chassons de notre esprit toute superstition, nous nous demanderons en vain sur quoi se fonde une telle prétention. On dirait, à entendre nos contradicteurs, que les écrivains latins aient reçu de quelque dieu inconnu je ne sais quels dons mystérieux. Ils ne sont pas plus primitifs, plus originaux que leurs émules des temps modernes ; ils sont sujets à bien des défauts ; on trouve chez plusieurs d'entre eux de la prolixité, de la recherche, de l'exagération, de la rhétorique. Cicéron sommeille au moins autant qu'Homère, et parfois se perd en un verbiage fatiguant ; César se montre si grand et si infaillible dans l'apparente simplicité de son récit, que sa véracité devient fort suspecte. Salluste sent l'huile, et ses archaïsmes trahissent un excès d'application littéraire. Tite-Live est bien long pour qui entreprend de le lire de suite, et dans ce qui nous reste de son immense édifice, on trouve des parties où l'intérêt languit. D'ailleurs il ne distingue guère les époques, et transporte dans les temps les plus barbares la politesse de son siècle. Tacite n'évite pas l'hyperbole et la subtilité. Sénèque manque souvent de la mesure qui dénote la sincérité. Quinte-Curce n'est qu'un historien de pacotille ; quoiqu'on le lise en classe, il n'a rien de classique. Horace a besoin d'être expurgé. Lucrèce nous laisse parfois regretter qu'il n'ait pas écrit en prose. Perse n'est lisible que pour les amateurs de rébus. Juvénal choque le goût jusqu'à la nausée. Lucain sert de plastron aux critiques dignes d'aimer Virgile. Qui sait ce que perdrait Térence, si l'on retrouvait Ménandre ? Plaute est le prince des poètes de la populace ; on ne le met guère plus que Rabelais entre les mains des écoliers.

« Si les Latins ne sont pas exempts de défauts, ont-il des mérites dont le secret se soit perdu avec eux ? On les féliciterait volontiers d'avoir exprimé des idées plus générales dans un langage plus définitif, d'avoir mieux présenté, en leurs écrits, l'homme tel qu'il est dans tous les temps, dépouillé des vêtements qui changent, des variations que les siècles amènent avec eux. On prend pour un argument ce vieux mot, les humanités, et l'on

trouve dans la littérature latine quelque chose de plus humain que dans la nôtre. Mais c'est là un pur préjugé. Les Romains n'ont connu que leur propre nature; ils ont peint ce qu'ils avaient sous les yeux, c'est-à-dire des Romains, avec des Grecs et des Barbares de leur époque. Ils ont écrit avec leur expérience, comme nous avec la nôtre. L'effroyable corruption de la cour des Césars aiguise la pénétration de Tacite, comme la contemplation assidue et passionnée des intrigues de Versailles illumine pour Saint-Simon les recoins les plus obscurs des cœurs les plus fermés. Osons le dire, ce qui semble procurer aux Latins une certaine supérioté de forme, c'est que leur esprit est moins encombré par la multitude des idées, des connaissances et des souvenirs. Leurs notions sur l'homme sont plus simples, parce qu'elles sont plus étroites, et leurs jugements sont plus fermes, parce qu'ils sont moins éclairés et moins scrupuleux. Les caractères qu'ils tracent ont quelque chose de général, manquent de ces traits qui marquent la vie. Le Catilina de Salluste et de Cicéron est un Catilina quasi abstrait ; c'est moins un personnage historique qu'un personnage de drame ; on dirait, dans la langue du théâtre, que c'est un emploi. Comparez l'Enée de Virgile avec l'Achille, l'Hector et l'Ulysse d'Homère, et vous verrez que les Latins connaissaient moins l'homme que les Grecs, savaient moins donner à leurs créations le sang et la chair, le souffle et le mouvement. La poétique qu'on tirerait de l'étude des modernes serait infiniment plus féconde que celle qu'on emprunte à l'étude de la littérature romaine ; Virgile même, avec la délicieuse perfection de son style et la mélancolie qui s'exhale de ses vers, ne peut inspirer que de médiocres élèves. »

Dans sa déposition devant la commission d'enquête, M. Léon Bourgeois l'a dit avec une fermeté qui l'honore : « La crainte d'une diminution du patrimoine intellectuel de la France par la diminution du nombre des élèves classiques est une crainte tout à fait chimérique.

« A mon avis, le patrimoine de la France est assez riche pour que notre race puise en elle-même des raisons de persévérer dans les voies glorieuses de son génie. Les chefs-d'œuvre de

notre langue ne sont point inégaux aux chefs-d'œuvre antiques.

« Et j'imagine qu'on peut, dans l'étude des grands orateurs, des grands auteurs tragiques ou comiques, des épistoliers et des philosophes de nos XVIIe et XVIIIe siècles — je ne parle même pas du XIXe — trouver les éléments d'une culture générale qui sera purement nationale et ne laissera rien perdre des fortes et charmantes qualités de l'esprit français.

« La littérature de la France n'est point, d'ailleurs, la seule où il s'agisse de puiser. Dans tout enseignement secondaire, nous estimons qu'une place doit être faite, aux littératures étrangères, et je ne puis comprendre pourquoi l'on semble méconnaitre la vertu éducatrice des grands génie de l'étranger.

« Pourquoi refuser d'étendre nos horizons en ouvrant des fenêtres sur l'étranger ?... » (1).

Le président Rolland le disait déjà : « La langue française a produit assez de chefs-d'œuvre pour que la tentation ne vienne plus de chercher des modèles dans les littératures anciennes. »

D'ailleurs, M. Bigot, qui nous faisait tout à l'heure l'apologie des anciens se hâte, quelques lignes plus bas, d'endiguer le torrent de son admiration : « Mais, dit-il, qu'Homère et Sophocle, Lucrèce, Horace et Virgile, Démosthène, Xénophon et Platon, César, Tite-Live et Tacite, soient les seuls maîtres capables de former chez la jeunesse le goût littéraire ; que sans les lettres classiques, il n'y aît pas d'éducation artistique possible ; que nos auteurs français ne puissent suffire à inspirer le culte des choses de l'esprit, c'est là ce que nous oserons contester absolument.

« Ici encore, au XVIe siècle, il était vrai que les seuls modèles littéraires à proposer à la jeunesse fussent les livres des Grecs et des Romains ; les ouvrages contemporains pouvaient ici et là éclater de génie ; mais trop de scories s'y mêlaient à l'or pur. Mais, depuis lors, nous avons marché, et vraiment nous n'avons pas perdu notre temps. Depuis lors, nous avons eu Corneille et Racine ; nous avons eu Pascal, qu'un bon juge et un fervent admirateur de l'antiquité, Boileau, osait égaler aux plus excellents

(1) In Ribot, *Op. cit.*, p. 296.

des anciens ; nous avons eu Molière, que le même Boileau appelait le plus beau génie de son siècle et qui passe à coup sûr Térence et Paute, puisque nous ne pouvons le comparer à Ménandre ; nous avons eu La Rochefoucauld, et Mme de Sévigné, et La Fontaine, et Bossuet, et La Bruyère ; nous avons eu Voltaire, et Montesquieu, et Jean-Jacques Rousseau, et Beaumarchais, et Chénier, et Chateaubriand, et Victor Hugo, et Lamartine, et Alfred de Musset, et Augustin Thierry, et Thiers, et Mignet, et Michelet, et Ernest Renan : la liste de nos grands écrivains n'est pas close !

« Prétendre qu'avec une telle suite de merveilleux écrivains, dont les uns ont laissé des ouvrages accomplis, qui tous ont écrit certaines pages incomparables, soit en prose, soit en poésie, on ne saurait, même à la fin du XIXe siècle, sans l'aide du latin et du grec, exciter l'enthousiasme des jeunes gens et les initier à la beauté littéraire, — c'est là, nous nous permettrons de le dire, un véritable blasphème !

« Rendons-nous mieux justice : notre littérature française est magnifique. Elle a, au point de vue de l'éducation, ce grand mérite encore, qu'elle est plus accessible à la jeunesse que la littérature grecque et latine ; elle est plus près de nous par les idées, par les sentiments ; elle en est plus rapprochée surtout par la langue. Ce n'est qu'après un long travail qu'on arrive à pénétrer le génie de l'antiquité. On l'a dit justement :

C'est avoir profité que de savoir s'y plaire.

« Qui peut même se vanter de jamais bien saisir dans une langue morte ou la délicatesse des nuances ou l'harmonie du nombre ? Au contraire, l'harmonie du vers francais, le rythme d'une période en prose, sont sensibles à toutes les oreilles, même les plus jeunes; il n'y a point ici d'effort à faire pour comprendre, pour admirer: il suffit de s'abandonner au charme pour le subir. »

Dans cette question de la valeur littéraire comparée, ceux qui tiennent pour les anciens tombent habituellement dans une

contradiction bien dépeinte par M. Dupuy [1] : « Prenez, dit-il, n'importe quel professeur de lettres, et demandez-lui si la littérature française lui paraît inférieure à celles de l'antiquité. Vous en aurez infailliblement cette réponse : « Servie par la plus parfaite des langues modernes, la littérature française offre une leçon permanente de logique, de suite, de méthode, par la régularité et la plénitude de son développement. Elle compte assez de chefs-d'œuvre pour satisfaire le sens du beau dans ce qu'il a de plus vif, de plus désintéressé, dans son besoin d'émotions élevées et généreuses. Elle prodigue à l'intelligence, désireuse de se former et de s'étendre, avec les idées et les sentiments, legs de l'antiquité, les vérités qui sont la conquête de l'esprit moderne. Ce n'est pas la littérature française, c'est la littérature humaine. »

« Voilà dit M. Dupuy, le langage que vous tiendra infailliblement le professeur interrogé par vous, et il ne fera que répéter les appréciations de tous les critiques de quelque valeur, et du plus classique de tous, je veux dire de M. Nisard. Celui-ci dans son enthousiasme pour la littérature française est allé jusqu'à parler grec, afin de la mieux louer : il lui a décerné le même éloge que Périclès accordait à l'esprit athénien « d'avoir le beau sans prétention et de s'interdire, dans la recherche du vrai, la curiosité vaine et la spéculation oiseuse ». Il est impossible, on le voit, d'imaginer une approbation, une admiration plus complètes.

« Et les mêmes hommes, après avoir témoigné une si haute estime à la littérature française, prétendent nous condamner au grec et au latin à perpétuité ! Ne voient-ils pas qu'ils nous fournissent des armes pour les battre ? Que peuvent-ils, en effet, répondre à cette objection inévitable ? Si notre littérature est égale à celles de l'antiquité en perfection et en richesse, comment ne leur serait-elle pas égale en puissance éducatrice ? Combinée avec ses devancières ou réduite à ses seules forces, elle ne doit pas cesser de produire les mêmes effets.

---

(1) Adrien Dupuy, *Op. cit.*, p. 45.

« Sur quoi vous fondez-vous pour accorder aux anciens, pour infliger aux modernes un privilège et une exclusion également inexplicables ? Sous prétexte que les premiers plants de vigne, cultivés en Bourgogne, venaient d'Italie, irez-vous nous imposer l'usage exclusif des vins d'Italie, et nous interdire notre vin de Bourgogne ? Vous n'avez garde de tomber dans cette hérésie ; pourquoi tombez-vous dans cette autre, non moins blâmable, de mettre notre jeunesse au régime absolu de l'antiquité, et, quand vous reconnaissez avoir la plus belle littérature du monde, de la déclarer cependant incapable de donner une culture littéraire ?

« Mais ne croyons pas en avoir fini avec les objections. Il en est une que l'on garde en réserve, comme la dernière ressource. Pour ne rien lui enlever de sa force, je vais la citer telle que je la trouve exprimée à la page 16 de nos *Instructions :* (1) « Tant que l'enfant ne s'est pas mis à l'étude d'une langue autre que la sienne, il y a dans son esprit quelque chose de vague, de confus et comme une sorte de bégaiement. Après qu'il a appris à articuler les mots, il faut lui apprendre à articuler les idées. C'est à quoi sert merveilleusement l'exercice de la traduction, soit d'un morceau grec ou latin en français, soit d'un morceau français en latin ou en grec. Si nous n'avons jamais lu ou parlé que notre propre langue, il nous sera presque impossible de savoir bien nettement ce qu'elle exprime, n'ayant guère jamais été dans la nécessité d'y regarder de bien près. »

Voilà qui est entendu :

La netteté de l'idée et de l'expression est subordonnée à la pratique d'une langue autre que la maternelle. Il ne s'agit plus ici, comme au début, de la pureté du langage ; il s'agit de l'esprit lui-même et de ses qualités maîtresses. Eclairons de quelques exemples ce raisonnement si fort. On sait que les Grecs avaient le plus profond mépris pour les langues étrangères, où ils ne voyaient que des cris d'animaux, tandis que la leur seule leur paraissait faite pour des hommes. Ils ne firent jamais ni version scythe, ni thème perse, à tort, car ils en ont pâti. Ils n'ont eu

(1) *Instructions de 1890,* p. 16. Voir la note.

pour écrivains que des Platon, des Thucydide, des Démostène, esprits confus, esprits frivoles, incapables de se rendre compte nettement de ce qu'exprimait leur langue, faute d'y avoir regardé d'assez près. Ce plaidoyer en faveur des anciens ne manque pas de piquant. A cela près qu'il constitue un réquisitoire formidable contre ceux qu'il veut défendre, il ne laisse pas d'être ingénieux, et, si jamais nous avons besoin d'un avocat, nous savons désormais à qui ne pas nous adresser.

« On voit qu'aucune des prétendues raisons alléguées ne tient le point et ne supporte un examen sérieux. Je pourrais ne pas m'y arrêter davantage, mais je veux ne rien épargner pour convaincre les plus récalcitrants.

« Tous ceux qui ont passé par le lycée savent par expérience qu'il est infiniment plus aisé de faire un discours latin qu'un discours français. Le latin reçoit tout, les platitudes, les banalités, les idées fausses. Le français, plus sévère, ne tolère pas que l'on prenne avec lui les mêmes libertés : il vous oblige à réfléchir et à atteindre l'idée au lieu de vous en tenir à l'élégance du mot et à la sonorité de la phrase. Ecrire en latin est un jeu pour un bon élève. Ecrire en français est un travail, quand ce n'est pas une peine. Mais aussi quelle différence dans les résultats ! Combien nos élèves n'ont-ils pas gagné en précision, en abondance, en portée d'esprit, depuis que le discours français a supplanté le discours latin ? Que conclure de là, sinon que l'étude du français est infiniment plus utile que l'étude du latin, puisqu'elle est plus féconde en résultats ? On objectera peut-être que ces élèves, qui écrivent si convenablement en français, le doivent non pas à la pratique de la composition latine, qui n'existe que de nom, mais à la pratique de la traduction. Ici encore la réponse est facile, et c'est l'Université qui s'est chargée de nous la fournir. On vient, dans plusieurs Académies, de faire composer en discours français les élèves de l'Enseignement classique et de l'Enseignement spécial. Sait-on à qui la victoire est définitivement restée ? à l'Enseignement spécial. »

* * *

Au point de vue de la ***formation générale de l'esprit,*** on dit: Nous avons une preuve expérimentale et tout à fait décisive. C'est sous le régime des humanités que se sont élevés ces grands esprits qui ont nom Bossuet, La Bruyère, Racine, etc. Vous ne le nierez pas; et au reste en ce temps-ci montrez-nous beaucoup d'hommes célèbres qui ne soient pas passés par l'enseignement du latin? Tel est dit M. Lacombe (1) l'argument capital des universitaires, personnes très distinguées, je le reconnais, et qui auraient pu ajouter, n'était leur modestie: « Et enfin voyez... nous-mêmes. » « Or, continue-t-il, je conviens très volontiers qu'il est fructueux pour un esprit littéraire, déjà mûri, de lire Homère et Virgile. Homère, Virgile opèrent alors sur les facultés de la même manière que Dante, Milton ou un bon auteur moderne; qu'on lise les uns ou les autres, cela a la même efficacité. Je dis la même en nature (je réserve la question du quantum d'efficacité). Conséquemment, dans le génie d'un Bossuet, d'un Racine, qui se sont nourris, hommes faits, des lettres antiques, il doit y avoir quelque élément imputable à cette discipline. Voilà ce que j'accorde et suis tenu d'accorder. Mais vous... vous voulez vraiment bien autre chose. Vous voulez que le latin acquis au collège soit toute la cause de leur génie. Et vous prétendez le prouver en arguant d'une simple succession de faits. Ils ont appris le latin au collège, puis ils ont été de grands esprits. Donc cela a causé ceci. C'est tout simplement le sophisme: *post hoc, propter hoc.* A mon tour, usant du même argument, je pourrais vous déclarer que si Vaucanson a été au collège (ce que j'ignore) et s'il y a appris un peu de latin, c'est à ce latin qu'il dut de devenir un très ingénieux constructeur de machines.

« Dès le collège un enfant connaît autre chose que son latin. Il a des camarades, une famille où l'on s'entretient en français de choses modernes. Le spectable de la vie moderne l'entoure; les livres modernes sont à la portée de sa main. D'ailleurs sa langue

(1) *Esquisse d'un enseignement,* p. 155 et suiv.

moderne lui insinue quantité d'idées point du tout antiques. Au collège même on ne lui enseigne pas que du latin. Mais c'est surtout après le collège que la vie moderne entre à flots dans son intelligence, par la religion, la politique, l'économique, les mœurs, tout cela fort différent des choses antiques correspondantes. Et enfin il discute souvent des questions d'actualité ; il lit bien toujours quelques œuvres de la littérature nationale ou même des littératures étrangères ; il va dans le monde, il entend des femmes et des mondains généralement peu latinistes, peu antiques, converser avec esprit, ou au moins avec politesse et mesure. Boileau n'avait pas lu que Juvénal et Horace. Et je crois bien me souvenir que Bossuet eut quelque commerce avec la Bible (laquelle n'est pas de l'enseignement classique). Si l'argument universitaire, le *post hoc ergo propter hoc* est bon, il l'est surtout pour ces éléments modernes, lesquels sont entrés de toutes parts en l'âme de Bossuet, de Racine, et des autres, éléments qui sont de beaucoup les plus nombreux et les plus effectifs. Car voyez la façon de comprendre et de sentir tous les devoirs, toutes les relations, famille, état, patrie, religion, bref tout leur moral n'est pas antique mais moderne. Leur conception de la vie terrestre et de l'autre vie, leurs idées sur le monde naturel et sur la société ne sont point antiques, mais modernes. Leur logique n'est pas précisément celle d'Aristote, c'est celle de Descartes ou de Port-Royal.

« Les hommes qu'ils observent en moralistes ou reproduisent en artistes, qui leur fournissent thèmes et sujets, à La Bruyère son livre, à Molière son théâtre, ces hommes sont non des anciens, mais des modernes. Et enfin la langue dont ils se servent, c'est du français, non du latin. C'est-à-dire que ni le fond ni la forme ne sont antiques. Alors quoi donc ? Par raisonnement *a priori* nous avons admis sans doute que l'antiquité leur avait dû donner quelque chose ! Mais qu'a-t-elle donnée précisément ? Problème délicat, qui comporte, non une solution générale, mais particulière et différente pour chacun ; problème où une érudition attentive, minutieuse, relèverait quelques rapports certains et d'autres en bien plus grand nombre fort contestables. Et ce sont

tous ces problèmes difficiles, épineux, hasardeux, qu'on ramasse en un seul, qu'on simplifie outrageusement en une question unique, et cette question, en une phrase, lestement on la tranche, comme si on avait pénétré jusqu'au fond de la psychologie de l'esprit (et il s'en manque) ! »

* * *

Ainsi donc, de quel point de vue qu'on l'envisage, la supériorité des anciens sur les modernes se trouve n'être, en fin de compte, qu'un préjugé. Au contraire, l'idée d'un enseignement secondaire basé sur les littératures actuelles fait chaque jour des progrès et, dès maintenant, elle rallie les suffrages les plus précieux. Cet enseignement nouveau pourra, à aussi bon droit que l'ancien, prendre le nom de « classiqne. » Mieux que son devancier, l'enseignement classique moderne (pour nous *classique français*) sera à même de tenir les promesses que renferme le beau mot d' « humanités » (1), et ce n'est pas là un simple espoir, attendu qu'une ***expérience à déjà été faite*** dans ce sens.

« L'Ecole alsacienne, » fondée à Paris tout de suite après la guerre de 1870, a créé une classe « française. » Parmi les élèves sortis de sixième, dit le recteur de cette école, M. Rieder, quelques-uns n'avaient montré qu'un goût et des aptitudes médiocres pour ces études latines qui allaient devenir le fond même de leur éducation. Déjà même se manifestaient quelques symptômes de lassitude et de découragement... Rendus à la direction naturelle de leur esprit, ils ont repris un élan nouveau. Ils se sont développés, ils ont acquis des connaissances et des qualités que ne possèdent pas leurs camarades de l'enseignement classique ; ils sont différents d'eux, ils ne leur sont pas inférieurs. Ainsi, parmi les élèves de l'Ecole, les uns ont fait plus de latin, ont commencé le grec, ont appris plus en détail l'histoire de la Grèce, ont approfondi l'étude du français à l'aide des premières indications de l'étymologie latine ; les autres, par contre, se sont livrés

(1) Voir, au tome II, le développement du programme et de la méthode que j'assigne au nouvel enseignement secondaire.

à une étude plus étendue des mathématiques, où quelques vocations se sont révélées, ont assisté à un plus grand nombre d'expériences de sciences physiques et naturelles, se sont essayés de préférence à la pratique des langues vivantes, à la pratique de la langue maternelle, dont certains chefs-d'œuvre ont été pour eux l'objet d'une étude intéressante et animée, d'une récitation pleine de vie et de mouvement. Tous ont compris, et nous les avons encouragés dans cette opinion que nous partageons, que c'étaient des facultés différentes plutôt qu'inégales qui s'étaient développées dans les deux sections. Nous sommes bien persuadés d'ailleurs qu'à mesure que nous avancerons, et qu'un plus grand nombre de parents se décideront pour le nouvel enseignement, et y enverront des enfants de plus en plus intelligents, ce parallélisme s'établira d'une façon encore plus sensible et plus complète » (1).

Ajoutons que les élèves de l'Ecole alsacienne ont non seulement fourni un pour cent très élevé de bacheliers reçus, et un pour cent très élevé de bons bacheliers, mais que, toutes les fois qu'ils l'ont voulu, ils ont fait en même temps le baccalauréat ès lettres et le baccalauréat ès sciences. Ce résultat a été tellement frappant, que le gouvernement français a, dès la rentrée de 1886, introduit le nouvel *enseignement secondaire français*, calqué sur le programme de l'Ecole alsacienne, dans deux lycées de Paris (2). L'expérience faite par M. Rieder, qui est un fervent humaniste, méritait tout au moins d'être citée.

Les langues mortes

Pourquoi a-t-on commencé à enseigner le latin et le grec dans les collèges ? — C'est d'abord parce qu'au Moyen-Age le latin était d'un usage général ; c'est en second lieu parce que, après la prise de Constantinople, la littérature grecque, se révélant brusquement à l'Europe occidentale, séduisit certains esprits

(1) In Henri Michel, *Op. cit.*, p. 195 et suiv.

(2) Herzen, *De l'ens. second. dans la Suisse romande*, p. 39.

au point de faire en quelque sorte revivre le paganisme. Les chrétiens lettrés accueillirent favorablement la langue grecque, parce qu'elle leur faisait connaître le texte primitif du Nouveau Testament, ainsi que les Pères de l'Eglise d'Orient. L'ardeur de travail ainsi éveillée permit d'imposer aux élèves l'étude d'une langue nouvelle, qui aurait assurément pu sembler rendre la tâche trop lourde pour la paresse naturelle à l'homme. Nos universités acceptèrent ce surcroît de travail, et dès lors, maîtres et élèves durent parler le latin et traduire le grec (1).

Plus tard, au temps d'Henri VIII et d'Edouard VI par exemple, une personne qui ne lisait pas le grec et le latin ne pouvait rien lire ou presque rien. L'Italien était la seule langue moderne qui possédât quelquechose qu'on pût appeler une littérature. Tous les livres de valeur existant alors dans les dialectes nationaux de l'Europe auraient à peine rempli un rayon. La France ne possédait pas encore les *Essais* de Montaigne, l'Espagne *Don Quichotte*, ni l'Angleterre les pièces de Shakespeare et la *Reine des Fées*. Sans la connaissance d'une langue ancienne, on ne pouvait avoir aucune notion claire de ce qui se passait dans le monde politique, littéraire et religieux. Le latin était au XVIe siècle ce que le français était au XVIIIe, et quelque chose de plus. C'était la langue des cours aussi bien que des écoles. C'était la langue de la diplomatie, c'était la langue de la controverse théologique et politique. Comme il était fixé, tandis que les langues vivantes étaient flottantes, comme il était universellement connu de tous les gens instruits et de tous les gens cultivés, il était employé par presque tous les écrivains qui aspiraient à une réputation étendue et durable (2).

Plus tard encore, alors que le latin avait cessé depuis longtemps d'être la langue universelle des lettrés l'enseignement se faisait encore en latin, -- le latin dont Molière a ri. Tous les grands écrivains se servaient depuis longtemps de leur idiome national :

---

(1) A. Bain, Prof. à l'Université d'Aberdeen, *La science de l'éducation* (9e éd. 1899), p. 266.

(1) Macaulay, in Frary, *Op. cit.*, p. 35.

français, anglais, allemand, etc., que, dans les écoles, la « langue vulgaire » était encore dédaignée et pourchassée comme « barbare. » Une lutte acharnée fut nécessaire, au milieu du XVIIIe siècle, pour obtenir que la langue maternelle fût parlée, et même, accessoirement, enseignée à l'école ; car les maîtres les plus renommés assuraient que le jour où cette réforme serait consommée, c'en serait fait des bonnes études. La victoire remportée sur ce point, et à mesure que le temps, en s'écoulant, augmentait la distance déjà si grande entre l'école et la vie, les profanes s'enhardirent, et la question des études classiques, — la « question du latin, » — fut, peu à peu, posée tout entière. On demanda au Collège de justifier, ou de modifier, sa routine. On le fit, au commencement, avec de très respectueuses précautions et des ménagements infinis, — à voix basse, pour ainsi dire, — car l'entreprise avait l'air d'un sacrilège. Le Collège ne condescendit pas à répondre. Sa tradition était un dogme admis, les yeux fermés, par l'immense majorité des hommes ; à quoi bon discuter le dogme avec des blasphémateurs, surtout lorsqu'ils sont peu nombreux ? Mais l'hérésie gagna du terrain. Les fidèles ont été mis enfin dans l'obligation de fournir des arguments. Voici plus d'un siècle qu'ils en cherchent. Ils en ont trouvés beaucoup.

Pourquoi passe-t-on tant de temps au Collège à étudier les langues mortes et les livres des Anciens? Pourquoi l'« éloquence » y est-elle cultivée aux dépens de tous les autres accomplissements ? Erasme aurait répondu : parce qu'il n'existe rien de comparable aux écrits de l'Antiquité ; parce que nous ne connaissons pas d'emploi de l'esprit qui soit supérieur à l' « éloquence. » Telles furent les raisons, les irréfutables raisons de l'humanisme naissant. Dès le XVIIIe siècle, elles étaient si manifestement hors d'usage que personne n'eut l'audace de les alléguer telles quelles: il n'était plus possible de soutenir que c'est en grec et en latin seulement qu'il y a des chefs-d'œuvre littéraires ; des savants et des philosophes originaux avaient prouvé qu'au-dessus de l'art d'écrire il y a celui de découvrir la vérité (1).

(1) Ch. V. Langlois, *Loc. cit.*, p. 135.

Cependant, aujourd'hui encore, les défenseurs quand même des langues mortes soutiennent que le latin et le grec sont indispensables à une éducation libérale. Ils n'admettent pas qu'on puisse arriver par une autre route aux diplômes universitaires. Ils ne veulent pas reconnaître que trois siècles entiers, avec toutes les révolutions et toutes les connaissances nouvelles qu'ils ont apportées, ont pu diminuer la valeur éducationnelle de la connaissance des auteurs grecs et latins. En vain nous leur objectons qu'on ne parle ni n'écrit plus ces langues ; ils répondent par une longue liste d'avantages à en tirer, auxquels ni Erasme, ni Casaubon, ni Milton n'ont certes jamais songé (1).

En vérité, ont peut se demander avec M. Jules Lemaître s'il n'y a pas là « un anachronisme effronté, » si la croyance à l'utilité présente de l'éducation gréco-latine n'est pas « un préjugé extravagant » (2). En d'autres termes, la disposition provisoire, d'après laquelle les connaissances supérieures n'ont été, pendant plusieurs siècles, accessibles que par l'intermédiaire de deux langues mortes, ayant fait son temps, on doit se demander si l'on a découvert pour ces deux langues quelque utilité nouvelle qui justifie la dépense de temps et de peine qu'elles coûtent, maintenant que leur utilité primitive n'existe plus (3). Tel est le problème que nous avons à résoudre.

* * *

Les partisans des langues mortes disent : Quand un de nos élèves lit un texte français, à moins qu'il n'ait des facultés de réflexion très rares, son esprit est emporté par le sens général, il glisse sur les détails et sur les nuances. « Qui lit tout d'un trait une page de Pascal ou de Bossuet, a dit M. Rabier devant le Conseil supérieur de l'instruction publique, ne la comprend jamais qu'en gros, c'est-à-dire qu'à demi. » Le thème et la version, au

(1) Bain, *Op. cit.*, p. 265.

(2) Conférence de la Sorbonne.

(3) Bain, *Op. cit.*, Préface, p. VI.

contraire, obligent à peser chaque mot, à en préciser la valeur, à en chercher l'équivalent ; il faut, en outre, relever tous les rapports des idées entre elles, des mots entre eux, deviner le sens caché du texte ; enfin il faut transposer le tout, d'une langue dans une autre différente, comme un musicien qui transpose un air (1).

On en conclut que la nécessité de lire les anciens dans le texte original, par l'effort linguistique qu'elle implique, favorise chez les élèves l'intelligence des idées émises par ces auteurs, Je réponds que c'est là une illusion. J'ai déjà fait voir par des exemples que les collègiens s'attachent aux *mots* et non aux *idées* ; que, s'ils cherchent des rapports, c'est entre les mots seulement ; que s'ils transposent, c'est en se fondant uniquement sur l'équivalence verbale que leur fournissent les dictionnaires. Le travail considérable exigé par le déchiffrement du texte absorbe tout le temps, détruit tout l'intérêt qu'on devrait mettre à la recherche du sens, de sorte que le profit se réduit à l'aquisition de connaissances linguistiques. Ceci est un fait d'expérience qu'on ne saurait contester, donc, ***loin de la faciliter, l'étude des langues mortes entrave, pour les collègiens, la compréhension de l'âme antique.***

* * *

Supposons que la connaissance de la vie antique soit nécessaire à une éducation complète, on peut se demander où nos jeunes gens acquérront le mieux cette connaissance. Sera-ce dans les ouvrages que l'érudition moderne a consacrés à la description du monde anciens, livres fortement documentés, consciencieux, magnifiquement illustrés et facilement intelligibles, — ou bien dans les originaux, qui ne se préoccupaient pas plus d'être clairs et précis qu'il ne leur était possible d'être impartiaux ? Sera-ce en lisant Thucydide ou Curtius, Tite-Live ou Mommsen ?

Supposé même que l'étude des sources orignales ait pour les enfants, comme elle en a pour les érudits, des vertus spécifiques,

---

(1) Fouillée, *L'ens. au point de vue national*, p. 135.

est-ce qu'il ne vaudrait pas mieux lire Homère et Platon tout entiers dans les bonnes ***traductions*** qui existent, que d'épeler péniblement, comme on le fait au collège, un livre ou deux de l'*Iliade* et deux ou trois Dialogues ? En fait, dit Langlois, dans la classe de Philosophie, la lecture des textes anciens est, depuis longtemps, remplacée par celle des traductions. Pourquoi ne pas généraliser cet usage ? L'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire des langues grecque et latine n'aide pas les écoliers à connaître l'Antiquité ; comme il absorbe beaucoup de temps, *il se tourne pour eux, au contraire, en obstacle insurmontable ;* ceux-là seuls ont intérêt à ne pas s'en dispenser qui se proposent d'être, plus tard, « philologues » de profession (1).

« Il serait opportun, dit Ferneuil (2), d'initier les élèves aux chefs-d'œuvre de la littérature antique, en les leur présentant non pas dans le texte, mais dans des traductions qui, à défaut des beautés de l'idiome national, leur révéleraient les éléments de la mythologie, de l'histoire grecque et romaine, et par suite les mœurs, l'esprit, des civilisations anciennes. Quand on ne peut déchiffrer Homère ou Virgile dans l'original, et c'est le cas de nos collégiens, en somme, il y a profit à les lire reproduits par l'artifice d'un traducteur habile, surtout à notre époque où l'art de la traduction a réalisé de si notables progrès. »

« Comparons, dit Demolins, les effets de cette méthode à l'ankylose, à l'ennui, à l'oisiveté et aux malaises produits fatalement par l'autre. Quand l'élève parcourra, sans fatigue et d'une allure rapide, les pages d'un ouvrage tout entier, s'il est très jeune, l'intérêt du récit, les faits nombreux qui lui passeront sous les yeux ; s'il a plus de maturité, les idées qu'il rencontrera, le commerce qu'il liera avec l'auteur, lui seront autrement profitables que les recherches dans le dictionnaire et la grammaire, que

---

(1) *Op. cit.*, p. 143. — Voir à ce sujet le rapport de la commission de la Première Chambre suédoise sur la proposition de M. Carlsson (avril 1899) : " Il n'est pas nécessaire de lire les auteurs classiques dans leur langue originale. La connaissance des langues anciennes n'est obligatoire que pour les futurs philologues. Mais ils sont si peu nombreux dans la masse des clients de l'enseignement secondaire qu'il serait absurde de régler toute l'organisation du lycée d'après leurs besoins particuliers. „

(2) *Op. cit.*, p. 254.

les leçons apprises par cœur et comprenant les unes, des règles de syntaxe d'une langue qu'il ne connaît pas, les autres, dix ou quinze lignes de latin, d'autres encore des conjugaisons et des déclinaisons, tout cela employant un temps fort long, d'abord en étude pour apprendre, et ensuite en classe pour réciter soi-même et entendre, qu'on nous permette l'expression, rabâcher ces mêmes leçons par les autres, soit au total de longues heures d'ennui intense, transformant l'étude et la classe en lieux de supplice pour les enfants qui ont le désir de travailler, de s'instruire, en lieux d'oisiveté pour les autres » (1).

« Interrogeons-nous franchement nous-mêmes, a dit M. Léon Bourgeois, qui de nous, à moins d'avoir par goût personnel approfondi depuis la fin de ses classes, l'étude de la langue classique, peut dire qu'il a goûté dans l'original les beautés des tragédies de Sophocle ou des dialogues de Platon ? Il existe d'excellentes traductions auxquelles nous avons eu recours pour bien connaître l'esprit et pénétrer le charme des grandes œuvres antiques, et c'est de leur lecture que s'est formée vraiment notre opinion d'hommes fait sur l'antiquité. Pour moi, j'avoue sincèrement que c'est à la Comédie-Française que j'ai entièrement compris la tragique grandeur d'*Œdipe-Roi*. Et cependant nous avons les uns et les autres fait ce qu'on appelle de bonnes études classiques » (2).

On dit que la littérature antique est une mine incomparable de vérités — nous savons déjà qu'il y a ici une forte exagération, même beaucoup de partis pris — mais peu importe ; comme le remarque très justement Lacombe (3), « si le style d'un auteur est intraduisible, si ce style est profit perdu pour qui ne lit pas l'auteur dans sa langue, il n'en est pas de même du fond, des sentiments et des pensées. Rien de ce fond ne se perd en passant d'une langue à une autre, à moins que le traducteur ne traduise

---

(1) *L'éducation nouvelle*, p. 137.

(2) Déposition à l'Enquête.

(3) *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*, p. 138.

pas du tout. Pour bénéficier de la mine antique il n'est donc nullement besoin de lire les Grecs et les Latins dans leur texte.

« Et c'est bien heureux! car si l'une des deux antiquités mérite d'être appelée une mine incomparable, c'est bien la grecque. Or nos écoliers sont nuls en grec. En latin ils ne sont que très faibles. Je suppose qu'un de ces écoliers ait tiré de la mine romaine une quantité estimable de produits, faut-il l'attribuer à ce peu de latin qu'il sait, ou à ce fait heureux que le fond passe dans la traduction sans se perdre ? A moins que le latin n'agisse à dose homéopathique !

« Considérez d'ailleurs dans quelles conditions défavorables l'écolier met en œuvre son mince savoir. Il ne sait pas le latin assez pour lire couramment son auteur. C'est pourquoi dès la dixième ou cinquième ou première ligne, selon sa force, l'écolier trouve une difficulté qui l'arrête ! Le voilà en peine du sens. Que fait-il ? Il pioche son dictionnaire, relève les diverses acceptions du mot ou des mots qui composent l'endroit difficultueux, et il essaye des ajustements divers. Il repasse en sa mémoire les règles de la grammaire et de la syntaxe, pour voir quelles constructions sont compatibles avec ces règles. Son souci, quel est-il? Ne pas faire un contresens. Quand à la justesse de la pensée ou à sa profondeur, il n'y songe guère, absorbé qu'il est par d'autres soins. Se tirer avec bonheur des difficultés de son texte, c'est bien assez, sinon de reste, pour ce jeune esprit, qui d'ailleurs, il faut bien finir par le dire, est incapable d'apprécier la justesse ou la profondeur de la pensée — et par une très simple raison, c'est que pour en être capable, il faudrait avoir vécu, expérimenté les choses et les hommes.

« Admettons cependant que Platon, Aristote, Cicéron, etc., aient des parties à la hauteur de notre écolier, n'en bouchez pas au moins l'accès par les broussailles et les épines de la version. Mettez une traduction entre les mains de l'enfant. Allégé de la difficulté linguistique, il pourra courir un peu librement à travers son auteur. Il aura ainsi quelque chance de saisir dans la sagesse antique ce qui n'excède pas son âge. Oui, mais ce faisant il n'apprendra pas le latin ? Sans doute, mais en revanche, son

esprit n'étant pas diverti, il comprendra quelque peu. Vous n'avez pas vu que de vos trois visées : enseigner la langue morte, faire goûter les beautés artistiques de l'antiquité, nourrir l'esprit des pensées antiques, la première contrarie les deux autres et réciproquement. »

Il y a d'ailleurs une remarque qui s'impose ici : Les élèves de l'enseignement « moderne » étudient aussi l'Antiquité classique, et cela sans le secours des langues mortes qu'ils ignorent. Parmi ces jeunes gens, il y en a qui, ayant lu (dans des traductions) l'*Iliade* et l'*Odyssée*, connaissent Homère beaucoup mieux que les bacheliers classiques dont la plupart n'ont lu ni l'*Iliade*, ni l'*Odyssée*, ni en français, ni en grec. A la session de juillet 1899, les candidats au baccalauréat moderne ont été invités à traiter cette question : « Comparez la littérature étrangère que vous connaissez le mieux avec la littérature française. » Plusieurs ont choisi, comme terme de comparaison, l'une ou l'autre des littératures classiques (1).

C'est ce qu'a dit M. Legrand (2) : « On se tromperait étrangement en s'imaginant que dans nos classes modernes nous ne lions aucun commerce avec les purs génies de l'antiquité. Nous lisons l'Iliade et l'Enéïde, les Philippiques et les Catilinaires, voire les Chevaliers d'Aristophane ou l'Héautontimoroumenos de Térence, mais nous les lisons en français, et franchement, entre nous, n'est-ce point, pour les trois quarts au moins des lycéens, la seule façon de les lire ? Combien s'en trouve-t-il, même parmi les meilleurs, de force à surmonter les broussailles du lexique et de la grammaire, et à goûter pleinement, dans le texte, la divine naïveté d'Homère, le verve bouffonne de Plaute ou la malice aiguisée d'Horace ?

« Oui, je sais bien ce qu'on va me répondre. Vous supprimez l'effort, le *tonos* des Stoïciens, la gymnastique salutaire qui assouplit les facultés en les fortifiant. Mais l'explication précise, vraiment philosophique et littéraire d'un texte français

(1) Langlois, *Op. cit.*, p. 368.

(2) Discours cité.

demande-t-elle donc un moindre effort que le mot-à-mot traditionnel ? » — Certainement non, répondrai-je, et pour obtenir enfin, cette fois d'une manière réelle, le résultat « culturel » tant annoncé, il suffit d'exiger des élèves en faveur du *sens* de leurs auteurs les analyses laborieuses qu'ils ont coutume de consacrer à leur *langue* (1).

« L'emploi de traductions, dit M. le Dr. Gobat, Directeur de l'Instruction publique du Canton de Berne, (2) serait avantageux à tout point de vue. » Et il cite un ouvrage allemand (3) qui confirme son opinion : « Pour parvenir jusqu'à l'esprit des classiques, dit cet ouvrage, il n'est pas nécessaire de les lire dans l'original. Schiller disait de la traduction d'Homère par Voss : « Un tel souffle anime cette traduction que je ne la changerais pas contre l'original. » Et Wieland ajoutait : « Celui qui ne peut pas lire l'Odyssée en grec, en trouve ici une imitation si fidèle que la différence devient insensible. »

« Je suis persuadé, disait le professeur Fick, qu'un élève de l'enseignement réal, qui lit Homère et Sophocle en traduction et qui, à côté de cela, s'exerce à reproduire par le dessin la fine silhouette d'un Apoxyomenos ou les proportions grandioses du Parthénon, pénètre plus avant dans l'esprit grec, que le gymnasiaste qui s'escrime durant des heures sur quelque passages de Demosthènes. » Et le Dr Mach le proclame à son tour : « Il y a aujourd'hui quantité de savants qui on puisé dans de bonnes traductions une connaissance de l'antiquité classique, plus profonde plus claire et plus vivante que ne l'auront jamais les élèves sortant de nos gymnases » (4).

---

(1) Dire qu'il nous est impossible de bien comprendre la vie intime des Grecs et des Romains sans savoir leur langue, c'est émettre une affirmation qu'il n'est pas très-difficile de réfuter. La vie intime peut se déduire de la vie extérieure, et celle-ci peut être décrite dans une langue quelconque. Tout ce qui nous montre bien les usages, les manières d'agir et de penser, les institutions et l'histoire d'un peuple, nous aide à comprendre sa vie intime autant que nous pouvons le faire de si loin ; et tout cela est possible par l'intermédiaire des traducteurs et des commentateurs. (A. Bain, *Op. cit.*, p. 267).

(2) *Vortrag der Erziehungsdirection des Kanton Bern.*

(3) *Die nationale Reform unserer höheren Lehranstalten*, Essen et Leipzig, 1880.

(4) *Der relative Bildungswerth*, p. 11.

Ainsi donc l'utilité des traductions est reconnue en Allemagne comme en France, et quant à l'argument suivant qu'on a opposé à leur emploi, on ne peut que s'étonner de le rencontrer sous la plume de M. Finsler : « On nous parle de traductions, dit-il ; on prétend qu'il y aurait autant de profit à lire les œuvres antiques traduites en allemand, et on donne comme exemple la Bible, le plus répandu et le plus lu de tous les livres, alors cependant que pas un sur cent de ses lecteurs ne sait le grec ou l'hébreu. Mais qu'on y réfléchisse donc : comment la traduction de la Bible se fût-elle faite sans les connaissances philologiques les plus approfondies ? On travaille sans cesse à perfectionner cette traduction et le jour ou plus personne ne sera capable de ce travail, le lien vivant sera rompu qui unit le lecteur vulgaire au texte original » (1).

Faut-il que les partisans des langues mortes soient en fâcheuse posture pour recourir à tels arguments et la confusion qu'on fait ici peut-elle bien passer pour involontaire ? Nous parlons de l'enseignement secondaire, c'est pour lui que nous demandons des traductions, et on nous répond par l'enseignement supérieur, par les cours de philologie des facultés de lettres ! L'exégèse des textes grecs de la Bible serait mise en péril, nous dit-on, le jour où cette langue ne s'enseignerait plus au collège. Mais l'hébreu ne s'y enseigne guère, le syriaque, le chaldéen, l'araméen pas du tout ; les diverses langues, aryennes, sémitiques ou présémitiques, nécessaires à l'intelligence des sources bibliques ou des textes parallèles ne figurent nulle part au programme des lycées et pourtant on ne voit pas que l'exégèse de ces textes reste en retard sur celle des morceaux grecs. Il faut mais il suffit que les universités nous conservent le contingent nécessaire de philologues spécialistes. Il est à désirer que le public s'intéresse de plus en plus à leurs beaux travaux, mais il est absolument inutile que toute notre jeunesse fasse au collège un simulacre de philologie.

---

(1) *Die Lehrpläne u. Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz*, p. 369.

* * *

Le principal inconvénient qu'il y a, pour les collégiens, à étudier les anciens dans le texte original consiste en ce que, l'intelligence de ce texte étant très laborieuse, les élèves ne peuvent lire de chaque ouvrage que de petits fragments. Or, ainsi débité en parcelles incohérentes, un auteur devient inintelligible et sa lecture perd tout intérêt. Lacombe le dit fort bien : « Curieux dénouement, cette mine de l'antiquité, qui doit renfermer tant de trésors, s'ouvre à peine devant l'écolier ! Avec combien d'auteurs est-ce qu'on l'abouche ? Combien d'œuvres sont lues entièrement par lui, dans dans le cours de ses études ? Il y a beau temps déjà que des membres éminents de l'Université, Jules Simon, Bréal, etc., ont signalé, en le déplorant, ce fait qu'un petit nombre d'auteurs sont communiqués aux élèves, et encore communiqués par extraits »(1). — Or rien n'a changé: On ne change pas dans l'enseignement classique, et Frary a put faire la même observation (2) : « Parmi les jeunes gens qui sortent de nos collèges, dit-il, pas un sur dix n'est en état de lire un auteur grec même facile ; pas un sur cent ne s'en donnera la peine. Il n'est rien qu'on oublie avec plus d'empressement, La conséquence est qu'on lit peu de grec dans les classes, et il se trouve précisément que les écrivains grecs ne peuvent être goûtés que s'ils sont bien connus. Leur génie ne se révèle guère dans de minces fragments. Les uns sont si malaisés

(1) *Loc. cit.* — " Sur les programmes de nos lycées, dit Bréal, nous voyons figurer une série fort honorable d'auteurs latins et grecs. Dans les circulaires de nos ministres et dans les discours de nos professeurs, les chefs-d'œuvre de l'antiquité sont continuellement cités et vantés. Homère, Platon, Démosthène, Eschyle, Sophocle, Euripide, Virgile, Horace, Cicéron, Tite-Live, Tacite, sont l'aliment de nos jeunes collégiens, dit-on. Mais si vous entrez dans la classe, vous voyez que ces écrivains y tiennent, en somme, une place assez modeste. Sauf Virgile, qui se fait respecter parce qu'on a besoin de lui pour les vers latins, ils sont relégués à la fin de la classe, et encore faut-il que la correction des devoirs ne se soit pas trop prolongée. Et que lit-on ? Une page, assez pour fournir à la récitation des leçons. Quand l'écolier de rhétorique est arrivé au bout de l'année, il a ordinairement vu les trois quarts d'une tragédie de Sophocle, les deux tiers d'un discours de Démosthène, quatre épitres d'Horace, une cinquantaine de pages de Cicéron. Voilà à quoi se réduit ce commerce avec les grands esprits de l'antiquité. „ *(Quelques mots sur l'Instr. publ. en France,* p. 211).

(2) *La question du latin*, p. 98 et 100.

à entendre, qu'il faut pâlir sur leur texte pour en apercevoir les beautés ; les autres ont composé des œuvres de longue haleine, qui ne souffrent point de mutilation. Un chant d'Homère, une scène de Sophocle, une courte narration d'Hérodote, un épisode de l'Anabase de Xénophon, un petit dialogue de Platon, ou un petit discours de Démosthènes ; tout cela ne donne une idée ni d'Homère, ni de Sophocle, ni d'Hérodote, ni de Xénophon, ni de Platon, ni de Démostènes. Autant vaudrait étudier la forêt d'après un bosquet, l'Océan d'après une crique, les Alpes d'après une colline.

« Les classiques perdent la plus grande partie de leur valeur pour qui n'aperçoit pas les proportions et la perspective de l'édifice. Qui n'a lu d'eux que des extraits ne les a pas lus. »

Même opinion chez Demolins (1) : « La méthode suivie pour les explications de textes, dit-il, en brise l'intérêt. On ne fait jamais lire aux enfants des ouvrages entiers, mais seulement certains passages, et d'une façon extrêmement lente, quelques lignes seulement par jour, ce qui, on en conviendra, n'est pas un moyen de les intéresser beaucoup à ce que contient le texte. C'est comme si, dans un roman ou dans un récit quelconque, on prenait çà et là quelques passages, en vous interdisant de lire le reste. Quel chef-d'œuvre pourrait résister à une pareille méthode de lecture, et quelle idée pourrait-on avoir de ce chef-d'œuvre? On sait assez d'ailleurs que la jeunesse formée au commerce des anciens par cette méthode parcellaire ne les connaît pas, ne les goûte pas et n'emporte le plus souvent de cette étude de six à sept années que le désir violent de ne plus en entendre parler jamais (2). Voilà un résultat qui, du moins, est supérieurement atteint ; mais ce n'est sans doute pas celui qu'on avait en vue.

« Au contraire, si l'élève avait lu et compris — ce qui n'est possible qu'en traductions — douze ou qninze auteurs latins, il connaîtrait les pensées et les faits contenus dans ces volumes, ce qui, semble-t-il, n'est pas à dédaigner. En effet, si l'étude des

(1) *L'éducation nouvelle*, p. 120 et 126.

(2) On se souvient que j'ai toujours dit cela.

latins produit sur la culture de l'intelligence des effets aussi merveilleux qu'on le prétend, ces effets se produiront mieux ainsi, qu'en étudiant minutieusement et pour ainsi dire à la loupe, comme on le fait faire aux enfants, la tournure d'une phrase latine, avec la conviction que, de cet examen microscopique, sortiront les résultats les plus extraordinaires pour le développement intellectuel de ceux qui s'y livreront. L'ardeur de cette conviction et le nombre considérable d'années pendant lesquelles les partisans des études latines l'on professée, paraissent leur avoir fait négliger le fond pour la forme. La forme est peut-être admirable ; quant à nous, nous lui préférons le fond et nous prétendons que les écoliers connaîtraient mieux celui-ci en lisant intégralement l'ouvrage d'un auteur latin qu'en analysant avec autant de scrupule quelques-unes de ses phrases. »

« Dès la fin du XVIIIe siècle, en Allemagne, dit Langlois (1), de grands esprits : Winckelmann, Herder, Lessing, Wilhelm de Humboldt, etc., ont répudié nettement l'idée que la gymnastique grammaticale et le dressage stylistique sont le tout de l'enseignement classique. D'après eux, il faut que les enfants étudient les écrits des Grecs et des Romains, non, ou non seulement, parce que quelques-uns de ces écrits sont d'une forme parfaite, mais surtout parce qu'ils sont le miroir de la vie antique. Connaître et comprendre l'antiquité, l'organisation politique et sociale, les mœurs et les arts de l'antiquité, repenser les pensées et pénétrer « l'esprit » de cette antiquité qui est la source sacrée des civilisations modernes, c'est la condition d'une culture vraiment « humaine » et le but final des « humanités ». — Il est clair, ajoute-t-il, que cette conception déplace le centre de gravité des études, puisque l'éducation grammaticale et littéraire, qui était le but, n'est désormais qu'un moyen : plus de chrestomathies, de florilèges, de « cahiers d'expressions » ; il ne s'agit plus d'*écrire* soit en latin, soit en grec, mais de *lire* les écrits que les Grecs et les Latins ont laissés, afin de s'initier à la vie supérieure qu'ils ont vécue et de s'en assimiler la sève. — Mais, hélas, tout le

(1) *Op. cit.*, p. 141.

monde sait qu'aujourd'hui, comme autrefois, on ne *lit*, dans les collèges, pendant le cours des études, que quelques pages de grec et quelques petits volumes de latin, — très peu d'ouvrages complets, presque toujours des fragments. A ce régime, c'est une illusion de croire que les enfants soient en mesure de « pénétrer l'esprit de l'antiquité ». Dire que, en fait, ils le pénètrent, ce serait contre l'évidence. »

Monsieur Léon Bourgeois n'a pas craint de faire le même aveu : « On ne peut dire, s'est-il écrié, que nos enfants possèdent dans son ensemble un seul des auteurs anciens ; ils étudient très longuement les éléments de grammaire et de syntaxe des langues grecque et latine et ne prennent contact avec les grands écrivains que par la traduction difficile, pénible, de quelques lignes de chacun des textes, sans arriver jamais à lire couramment un seul de leurs chefs-d'œuvre. Est-ce là vraiment les mettre en communication avec le génie antique ? » (1).

« On devrait, a dit aussi M. Boutmy, modifier le mode d'enseigner et la manière d'apprendre. C'est ainsi que, pour le latin, par exemple, on ferait d'amples lectures à l'aide de traductions sans insister sur le mot à mot. On aurait de la sorte l'avantage d'avoir lu à la fin de la classe trois ou quatre œuvres entières ; le sentiment d'ensemble ne serait plus étranger à l'enfant » (2).

Verest — un classique s'il en fut — est du même avis : « Il faut, dit-il, faire lire aux élèves, en classe, des œuvres entières, dès qu'ils en sont capables, c'est-à-dire dès la troisième, ou même dès la quatrième » (3).

Bossuet écrivait au pape Innocent XI en lui exposant la méthode qu'il suivait pour l'instruction du dauphin : « Nous n'avons pas jugé à propos de lui faire lire ses auteurs par parcelles, c'est-à-dire de prende un livre de l'Enéide ou de César, séparé des autres. Nous lui avons fait lire chaque ouvrage en entier et comme tout d'une haleine, afin qu'il s'accoutumât peu à peu non à considérer chaque chose en particulier, mais à découvrir tout

(1) Déposition devant la Commission d'enquête, in Ribot, *Op. cit.*, p. 297.

(2) Déposition, *Ibidem*.

(3) *Op. cit.*, p. 289.

d'une vue et dans l'ensemble, avec le but principal d'un ouvrage, l'enchaînement de toutes ses parties. Car le sens exact et la beauté des détails, ne seront mis en lumière que par la vue de l'œuvre entière, qui, semblable à un édifice, aura son plan et son idée-mère. »

Au petit séminaire de Paris, disait Mgr Dupanloup, il était de principe de faire voir aux enfants, dans le cours de leurs humanités, quelques chefs-d'œuvre en entier, comme l'Enéïde, l'Iliade, les Commentaires de César, la vie d'Agricola, Esther, Athalie, Polyeucte, le discours sur l'histoire universelle, etc.

De l'avis de tous, donc, le besoin s'impose de faire lire aux élèves des ouvrages entiers ou tout au moins des fragments assez étendus pour que le lien de l'ensemble apparaisse, pour que l'intérêt soit éveillé, pour que l'étude porte sur les idées de l'auteur, les renseignements qu'il donne sur le monde ancien, et non pas seulement sur son style. — Mais comme ce besoin ne peut être satisfait par la lecture du texte original, nous avons le droit de conclure de nouveau que, ***loin de favoriser la culture de l'esprit par l'étude des classiques, la méthode consistant à les lire dans le texte entrave cette culture*** chez les collégiens. Donc, sur ce point comme sur d'autres, les langues mortes sont antagonistes des études classiques.

Mais il n'y a pas de fâcheux que la brièveté des extraits présentés aux élèves; il y a encore leur ***choix***. M. Bally (1) constate que les fragments qu'on lit sont en général mal choisis et que le fond ne répond pas aux besoins des jeunes intelligences. On sacrifie tout à la latinité et à la grécité, dit-il; comme si l'on était sensible à la perfection du style à l'âge ou l'on aime « les histoires » par-dessus tout.

---

(1) Dr Ch. Bally, *Les langues classiques sont-elles des langues mortes ?; Suisse universitaire* de novembre 1899, analyse de M. L. Zbinden.

« En général, dit-il encore , on ne sait pas tirer parti des textes qu'on lit, pour étendre les connaissances historiques et archéologiques des jeunes gens, ou pour former leur sens moral ou esthétique.

« Demandez à un élève, qui vient de fermer son Tite-Live, de vous faire un résumé clair de ce qu'il a lu et de vous dire ce qu'il a appris de nouveau. Le plus souvent il restera muet. Et pourtant on l'a transporté dans une période intéressante de l'histoire ; il a vu agir des personnages considérables ; une foule de traits de mœurs ont dû le frapper. Pourquoi n'en est-il rien resté ? C'est qu'on n'a jamais insisté sur le fond de l'ouvrage ; qu'on a cru avoir assez fait parce que le jeune homme pouvait donner une traduction élégante et expliquer tous les conjonctifs contenus dans un paragraphe ; en un mot, parce que la lettre a tout tué, idées et sentiments. »

Je ne cesse de le répéter : L'enseignement secondaire doit fournir ce qu'il est essentiel à l'homme de savoir. Or c'est une erreur que de mettre à la base de cette culture *essentielle* une chose après tout *accessoire* : la forme verbale. ***Les études littéraires ne se relèveront au niveau qui leur appartient que le jour où elles se seront affranchies du verbalisme, c'est-à-dire des langues mortes*** (1).

* * *

Il est d'ailleurs un fait patent, que les gens de bonne fois ont reconnu depuis longtemps et qu'on a de moins en moins le front de nier : c'est qu'***en réalité, les collégiens n'arrivent pas à savoir les langues mortes assez pour qu'elles leur soient utiles.*** — « Certes, dit Frary, les humanités ont un charme infini ; le fruit est d'une exquise saveur pour qui a dépassé l'écorce ; mais combien la dépassent ? Une seule chose pourrait justifier le labeur écrasant des débuts, ce serait la pleine possession et l'entière jouissance des antiques chefs-d'œuvre ;

(1) M. Bally constate aussi que l'étude des langues anciennes, dans la plupart des collèges, n'est qu'une étude de surface et " qu'elle ne fait pas pénétrer les jeunes gens dans l'essence de la culture antique. "

c'est précisément ce qui manque à la foule des sujets. On sort trop tôt du collège, et les dernières années du collège sont trop remplies pour qu'on ait le temps de lire. C'est parce que le couronnement des études latines manque aux dix-neuf vingtièmes des élèves, qu'on a imaginé, assez tardivement d'ailleurs, cette théorie de la gymnastique intellectuelle, à peu près comme si l'on disait que 10 ans de gammes forcées ont leur prix, abstraction faite de la musique » (1).

Bigot (2) fait la même observation : « Mettre la jeunesse, dit-il, en état de lire, de comprendre, de goûter, les chefs-d'œuvre littéraires de l'antiquité grecque et latine ; faire que non seulement nos enfants en profitent, tout au moins pendant les dernières années où il s'assoient sur les bancs des lycées, mais qu'ils en profitent plus encore dans les années qui suivront, et durant toute leur vie : c'est bien à cela que doit tendre l'enseignement classique.

« Atteint-il ce but? On me dispensera de répondre longuement. Le fait est trop certain : ce but n'est pas atteint pour l'immense majorité des élèves.

« Et quand le jeune homme a joyeusement vu se fermer derrière lui pour la dernière fois la porte du lycée, quand il est entré dans la vie, voudrait-on me dire, en laissant de côté les universitaires, qui n'y ont point de mérite, combien il s'en trouve, parmi les hommes destinés aux carrières libérales, qui ouvrent ensuite pour leur plaisir, non pas un livre grec, mais un livre latin ? Si le but de l'éducation est, suivant un mot célèbre, moins encore d'apprendre, que d'apprendre à apprendre, — combien en est-il à qui l'Université puisse se vanter, au moins en ce qui touche le grec et le latin, d'avoir appris à apprendre ?

« Si l'on avait su à dix-huit ans le grec et le latin, on aurait pu les laisser dormir en sa mémoire sans grand inconvénient pendant quelques années. Une langue qu'on à sue une fois se retrouve toujours bien vite, même quand on croit l'avoir oubliée. Mais on

(1) *Op. cit.*, p. 117.

(2) *Op. cit.*, p. 182.

n'a jamais su ni le grec ni le latin ; on en a épelé, ânonné plutôt, quelques termes laborieusement ; voilà la vérité toute nue.

« Est-ce bien la peine, pour un pareil résultat, d'employer tant d'années à l'étude du grec et du latin ? Le but de cet enseignement, c'est de mettre ceux qui le reçoivent en état de lire les grands écrivains de l'antiquité, et pas un élève de nos classes sur dix n'en recueille ce profit ! »

Même plaintes en Suisse et en Allemagne : « Si le grand nombre d'heures consacrées aux langues anciennes, en classe et en étude, donnait un résultat proportionné, dit M. Gobat (1), on pourrait encore en prendre son parti. Mais hélas, ce n'est pas le cas. » Et il cite cet aveu, échappé à un professeur allemand, directeur de gymnase : « On ne saurait nier que, depuis une génération au moins, parmi les anciens étudiants, parmi les hommes cultivés, pas un pour ainsi dire ne songe aux classiques, une fois ses études terminées. Les témoignages les plus autorisés concordent sur ce point que les élèves sortant des gymnases sont rarement à même de lire un auteur latin ou grec avec assez de facilité pour y trouver plaisir. Malgré tous les exercices auxquels on l'a forcé, le gymnasiaste n'a pas acquis la notion du monde antique, mais en revanche, les langues mortes ne sont pas davantage devenues pour lui des instruments dont il puisse pratiquement se servir » (2). — En d'autres termes ; le résultat est nul sur toute la ligne !

Un autre spécialiste cité encore par M. Gobat prononce ce jugement sévère que je me suis permis plus d'une fois : « Si l'élève de l'enseignement classique acquérait vraiment la connaissance de l'antiquité, on pourrait prendre son parti de l'enseignement actuel malgré l'excès de sa tendance philologique. Mais non, ce que le gymnase offre à la jeunesse, ce sont des mots et des formes, rien que des formes et des mots ! Il faut que cela change : On peut arriver à connaître les idées des Grecs et des

---

(1) Dr Gobat, Directeur de l'Instruction publique du Canton de Berne, *Vortrag der Eziehungs-Direction an den Regierungsrath des Kantons Bern* (10 juillet 1887), p. 23.

(2) Schmeding, *Die klassische Bildung*, p. 24.

Romains, sans ces huit à dix ans de déclinaisons, de conjugaisons, d'analyses et d'extemporalia, qui étourdissent l'esprit pour finir par l'étioler » (1).

Et M. Gobat remarque aussi que les morceaux latins et grecs, lus pendant les longues années du collège, feraient, tous ensemble, à peine un volume de moyenne épaisseur. « Mince résultat, s'écrie-t-il, en regard des services tant vantés que les langues mortes sont cencées rendre ! » (2).

En somme, tout le monde est d'accord que les résultats de la culture gréco-latine sont présentement fort médiocres. Presque tous les élèves de l'enseignement classique sont nuls en grec, très faibles en latin, et, ce qui est plus grave, réfractaires à la vertu éducatrice des humanités. On ne diffère que sur un point. Les uns se plaisent à attribuer la responsabilité du fait aux innovations qui ont restreint les prérogatives des études traditionnelles : restreindre les études classiques, disent-ils, c'est les stériliser, car c'est empêcher de les conduire jusqu'au point où elles auraient porté des fruits. Les autres, se souvenant que, depuis Erasme inclusivement, les humanistes n'ont jamais cessé de gémir sur la décadence de l'humanisme, sont plutôt disposés à croire qu'il s'agit d'un *insuccès séculaire* (3).

* * *

La constatation que nous venons de faire s'applique surtout au ***grec*** et, pour cette langue du moins, il est tellement impossible d'y échapper que même des partisans convaincus de l'éducation classique ont préconnisé ***l'abandon de cette langue.*** Commençons par le plus célèbre d'entre eux, M. Fouillée : « Quelque

(1) Dr E. Mach, *Der relative Bildungswerth*, p. 11.

(2) *Loc. cit.*, p. 24.

(3) Langlois, *Op. cit.*, p. 354.

admiration que nous ayons pour la langue grecque, dit-il (1), nous ne saurions la mettre sur le même plan que le latin, quand il s'agit de l'éducation des Français. Cette langue subtile, flexible et diverse, est vraiment trop difficile et, pour le plus grand nombre d'esprits, elle exige un effort tout à fait disproportionné avec le résultat. Elle s'oublie très vite, tandis que le latin ne s'oublie guère. Faites l'expérience, prenez un auteur latin, vous comprendrez bien des choses ; prenez un auteur grec, si vous n'êtes pas helléniste, que comprendrez-vous ? De plus, le grec n'est pas la langue mère de la nôtre. Ce n'est pas la pratique du grec, mais celle du latin, qui est une initiation à notre littérature et à notre esprit national, comme aussi à l'art d'écrire en français. Nous ne pouvons donc pas considérer le grec comme un élément *essentiel* et *perpétuel* de tout enseignement libéral pour tous ; c'est une belle et noble *étude spéciale*, qui doit être réservée à une élite. Au reste, il n'a été introduit dans les études secondaires qu'avec la Restauration. »

Et il ajoute : « Je n'hésite pas à dire que le temps consacré au grec est du temps perdu ; qu'il faut l'utiliser d'une autre manière, en faisant acquérir aux élèves des connaissances scientifiques, morales, sociales, autrement plus importantes que le grec pour l'éducation même comme pour la vie pratique. — On ne saura pas le grec ! — Ce sera donc comme aujourd'hui, avec cette différence qu'on saura du moins autre chose. »

Ailleurs, il revient sur le même sujet : « Etant donné, dit-il, la surcharge de connaissances à acquérir, comment nos élèves pourraient-ils approfondir le grec, que d'ailleurs on n'étudiait pas au XVIIe et au XVIIIe siècle, quoiqu'on eût alors du temps de reste, et qui, répétons-le, n'a été introduit que depuis la Restauration ? Pourquoi s'obstiner à l'impossible ? Ce qui est mort est mort ; vous ne le ferez pas revivre. Et sous prétexte de sauver le grec, vous ferez prendre en aversion le latin même, si facile et, entre les mains de bons maîtres, si intéressant ! Autant le grec est un objet de terreur pour la plupart des élèves, autant le

(1) *Les études classiques et la démocratie*, p. 86.

latin, littérairement étudié en vue du français même, débarrassé des broussailles grammaticales, du thème, des vers, de la métrique, de la composition latine, leur semble abordable, — bien plus que l'allemand et au moins autant que l'anglais » (1).

« Autant les études latines ont toujours été florissantes dans nos collèges — dit un autre « classique » non moins convaincu, Albert Duruy, (2) — autant les études grecques y languissent, Pour sauver les unes, abandonnons les autres. »

« Quand on est soi-même quelque peu helléniste, reprend M. Fouillée, on ne saurait se dissimuler que le grec est une *spécialité* et une spécialité difficile. Sa supériorité esthétique, philologique et philosophique par rapport au latin ne va pas sans une certaine infériorité pédagogique. C'est une langue compliquée, très riche, subtile, libre et trop flexible, romantique autant que classique, aux formes peu arrêtées et changeantes, — une merveille sans doute, mais qui ne se révèle qu'à une étude approfondie et telle qu'on ne peut vraiment l'espérer de la totalité de nos 60 000 collégiens. » M. L. Ribert, ancien professeur de l'Université de France, dit de même : « Le grec, au fond, est une spécialité. On en a fait à tort une partie intégrante de l'examen de baccalauréat. »

« D'ailleurs. ajoute M. Fouillée, nous ne sommes pas une nation néo-grecque, nous sommes une nation néo-latine, et notre littérature ne s'est inspirée de la Grèce qu'à travers le latin. On pourrait donc concevoir l'enseignement du latin sans celui du grec ; il a longtemps existé chez nous, et aux plus beaux temps de notre littérature ; il existe encore en Allemagne.

« Le grec, l'hébreu et le sanscrit sont des anneaux aujourd'hui trop lointains. La substance assimilable de la langue et de la littérature grecques ayant passé dans la langue et la littérature latines, dont l'étude est en somme facile, de bonnes études latines suffisent, pour la moyenne des esprits, à maintenir notre

---

(1) *Ibidem*, p. 105.

(2) *L'instruction publique et la démocratie*, p. 219.

contact avec l'antiquité gréco-romaine. Au reste, pour la plupart des élèves, l'étude du grec est déjà toute nominale » (1).

Je crois que M.M. Fouillée et Duruy ont raison. Je suis persuadé qu'en supprimant le grec on fermerait la bouche à la plupart des plaintes et que, aux yeux du public tout au moins, la question de l'enseignement secondaire serait résolue. Les partisans des études classiques feraient bien de s'y résoudre de peur que l'avenir ne leur demande des sacrifices plus lourds.

Mais revenons à la constatation fondamentale, que M. Berthelot exprimait en ces termes énergiques : « En réalité, la suppression du grec s'est déjà opérée d'elle-même, et, dans l'enseignement classique, c'est à peine si, une fois leurs études terminées, nos jeunes gens se rappelent encore l'alphabet grec. » (2).

Tout le monde est de cet avis : « Ce qui reste, dit Frary (3), ou plutôt ce qu'il y a toujours eu de grec dans l'enseignement secondaire n'est qu'une espérance, un je ne sais quoi qui sert à interrompre la prescription, une base sur laquelle on se flatte toujours d'élever plus tard un édifice. Aussi ne discuterons-nous pas s'il faut cesser d'apprendre le grec. On ne l'apprend pas ; la question est tranchée par le fait. »

Et ailleurs : « Supprimons le grec. Le sacrifice sera plus apparent que réel ; la jeunesse n'y perdra que des connaissances trop élémentaires pour être utiles, une grammaire dont elle n'aborde que les aspérités, et des chefs-d'œuvre dont elle lit à peine quelques bribes. S'il était prouvé que l'étude d'une langue morte fût nécessaire au développement de l'esprit, il faudrait encore démontrer que le latin ne suffit pas, et que deux langues mortes valent mieux qu'une. On n'allèguera pas que le français vient du grec, ni que notre littérature classique est toute pénétrée des

---

(1) *L'enseignement au point de vue national*, p. 165 et suiv. — Le raisonnement de M. Fouillée est parfaitement logique, mais on se souvient que ce qu'il dit du grec a été prouvé aussi pour le latin. Soyons donc conséquents avec nous-mêmes et puisque nous pouvons sans inconvénient rejeter ce qui n'est plus qu' " anneaux lointains, " sacrifions le latin avec le grec, afin de rajeunir les études littéraires que cette amputation seule peut sauver.

(2) Déposition à l'Enquête, in Ribot, *Op. cit.*, p. 199.

(3) *Op. cit.*, p. 106

souvenirs de l'antiquité grecque. L'influence de la civilisation qui florissait au temps de Périclès, ne s'est fait sentir sur la nôtre que par l'intermédiaire des Romains. »

Si, du côté linguistique on passe au côté proprement littéraire, on constate que le profit retiré par les étudiants est purement illusoire. Bréal déjà le faisait remarquer : « Pour le grec, dit-il, la lecture des auteurs manque encore plus que pour le latin. Est-ce avec six dialogues de Lucien, la moitié d'une vie de Plutarque, la moitié de deux chants d'Homère, une tragédie d'Euripide et une autre de Sophocle, et le commencement d'un discours de Démosthène, lentement ânonnés en cinq ans, qu'on prétend s'initier à la littérature la plus riche et la plus variée qui aît jamais existé ? Ces moyens, déjà insuffisants pour le latin, deviennent dérisoires pour le grec. Il faut y ajouter la funeste habitude des développements littéraires donnés par le professeur sur la beauté, sur la pureté, sur la simplicité, sur la grandeur des modèles grecs : l'élève, invité à gouter les douceurs de la poésie et la séduction de l'éloquence, ne sent que mieux le contraste entre les jouissances qu'on lui vante et la phrase grecque qu'il a sous les yeux, et dont il ne parvient pas à débrouiller la construction et à reconnaitre les mots » (1). C'est ce que je ne cesse de répéter à certains entêtés du classicisme, esprits logiques par ailleurs mais qui n'hésitent pas à se payer des mots les plus creux dès qu'il s'agit de leur idole.

Tous, d'ailleurs, ne sont pas aveugles à ce point et il y en a chez qui le sentiment des réalités l'emporte finalement malgré tout. De ce nombre sont les professeurs des lycées de Paris que M. André Beaunier a eu l'heureuse idée de confesser (2). Leurs aveux ont d'autant plus de prix qu'ils sont involontaires : « Tout va bien, dit l'un, ce sont les journalistes qui ont inventé la crise ; — il est vrai qu'on pourrait supprimer le grec qui n'est pas florissant. » Un autre, naïvement : « Je ne crois pas qu'on sache moins de grec que de notre temps. Car, rappelez-vous, nous n'en

(1) *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, p. 228.

(2) „ La crise de l'enseignement et l'Université “, dans *l'Echo de Paris* (2 janvier 1899).

savions guère. » Les deux opinions suivantes sont particulièrement significatives : la première est d'un professeur de Louis-le-Grand ; la seconde, d'un professeur de Condorcet : « Il n'y a pas de crise. Les études sont fortes. Sur 60 élèves que j'ai fait composer en version grecque, une quinzaine au moins avaient compris à peu près et trois ou quatre tout à fait. » Ceci est plus expressif encore : « La crise de l'enseignement ? C'est une sale blague. Nous avons autant et plus d'élèves que jamais et ils sont très forts... (Ce qui suit vient par bribes, au hasard de la conversation)... Sur 65 élèves que j'ai, il y en a bien 40 que je voudrais dehors ; ils perdent leur temps à s'acharner à ces études... Evidemment, on ne sait pas un mot des langues vivantes... Actuellement, on ne peut plus faire en rhétorique les versions grecques que nous donnait en 1867, au lycée Charlemagne, M. Crépin, en troisième, au mois d'octobre ; j'ai fait l'essai... Au baccalauréat, l'examinateur est content si le candidat sait lire les caractères grecs... Evidemment, on pourrait supprimer le grec. »

« En somme, conclut M. Beaunier, la presque totalité des professeurs que j'ai vus croient à une très réelle crise de l'enseignement. Les uns pensent qu'elle se limite à l'enseignement du grec. Le grec est malade, mais le latin va bien... « Je ne vois pas, d'ailleurs, me disait-on, que le latin et le grec soient solidaires. On pourrait bien renoncer au grec et conserver le latin. Car le grec semble perdu. En faisant ce sacrifice, on arriverait peut-être à *sauver le latin.* » J'ai demandé à l'un des professeurs d'une des meilleures rhétoriques supérieures de Paris s'il avait dans sa classe trois élèves capables de lire couramment un dialogue de Platon ; il m'a répondu : « Vous savez bien que non. »

Arriverait-on même à le savoir convenablement, une question se poserait encore : « Le grec est-il bien utile ? » Je ne dis pas, pour le français ; la question est tranchée ; mais en lui-même ? Or, ici encore, il semble qu'on doit répondre par la négative : « On apprend, a dit Jules Simon, les langues modernes pour les parler, les langues anciennes pour les lire. Et bien, franchement, en dehors des professeurs et de quelques écrivains, qui est-ce qui en France (ou ailleurs) lit des textes grecs ? Si on ne doit

jamais les lire, pourquoi s'imposer pendant des années le labeur ingrat de les déchiffrer? Est-ce à titre d'exercice, de gymnastique? Fort bien cela ; mais nous avons le latin pour cet office ; le grec fait donc double emploi. La traduction est indispensable, nous l'avons reconnu; mais non en plusieurs langues; une seule langue bien pourvue de chefs-d'œuvre suffit pour donner à cet exercice son plein et entier effet. N'allons donc pas compliquer les choses à plaisir ; réservons le grec pour ceux qui peuvent être appelés à devenir professeurs de langues, d'histoire, de philosophie, critiques de théâtre, d'art ou de littérature, etc. — pour tous les autres se sera assez du latin » (1).

Sur ce point, un helléniste italien des plus zélés, M. Zandonella, était tout à fait d'accord avec M. Ribert ; beaucoup sont du même avis en Allemagne ; enfin Ch. Bigot l'a dit en termes claires: « Tout le monde, en théorie, reconnaît l'utilité des études grecques ; en fait, elles sont partout à peu près dans nos lycées, absolument sacrifiées. On apprend à la jeunesse à lire les caractères grecs ; on lui apprend à décliner les substantifs et les adjectifs grecs, à conjuguer les verbes grecs : tout s'arrête à peu près là. Au baccalauréat, on n'en demande guère davantage : il faudrait refuser le diplôme à trop de candidats si on poussait l'exigence plus loin » (2).

En présence de cette constation, effrayés du rapport qu'il y a entre l'énormité du temps perdu et la maigreur des résultats atteints, les éducateurs de plusieurs pays ont demandé que ***l'étude du grec cessât d'être obligatoire et devînt tout au moins facultative*** dans les lycées.

En Suisse, plusieurs collèges (3), convaincus de l'inutilité du grec pour ceux au moins de leurs élèves qui se destinent à

(1) Cité par Herzen, *Op. cit.*, p. 27.

(2) *Op. cit.*, p. 108.

(3) Le grec est réduit au rang de branche facultative, en *Suisse*, par le réglement fédéral de maturité, qui autorise son remplacement par l'anglais ou l'italien. (V. ci-dessus, p. 147

certaines études spéciales, permettent à ces élèves de remplacer le grec par l'anglais ou l'italien, mais ils leur imposent, le plus souvent, des cours supplémentaires de mathématiques et de dessin. Il s'agit donc là de la préparation à une carrière spéciale, de sorte qu'à vrai dire cette disposition ne rentre pas dans le cadre de notre sujet.

Au nom des considérations qui précèdent, je demande qu'en Suisse ***le grec devienne, pour tous les élèves des gymnases, et même au baccalauréat ès-lettres, facultatif et remplaçable par la troisième langue nationale: l'italien, ou par l'anglais.***

Il n'y a d'ailleurs pas d'illusion à se faire : le jour où le grec sera facultatif, presque tous les élèves le lâcheront, trop heureux de remplacer son écœurement inutile par le charme d'une langue dont il pourront se servir.

* * *

Nous avons constaté que, loin de la leur faciliter, l'étude des langues mortes entrave, pour les collégiens, l'intelligence de l'antiquité. Cette étude n'a donc pas la *valeur* d'*érudition* qu'on

---

et 148). Plusieurs gymnases cantonaux ont profité de cette circonstance pour rendre le grec facultatif, dans une mesure et dans des conditions variables d'ailleurs. De ce nombre sont le gymnase classique de Lausanne (ci-dessus p. 162, 163); le gymnase cantonal de Neuchâtel (*Progr. des cours* 1902-1903); le Collège classique de Neuchâtel (*Progr. d'enseignement* 1902-1903); le Collège cantonal (St. Michel) de Fribourg (*Programme des études* 1903-1904); les gymnases du canton de Berne, qui prévoient une quatrifurcation dont un seul groupe (le classique) renferme le grec (ci-dessus, p. 174); le gymnase de Lucerne (Finsler. *Op. cit.*, p. 325); le gymnase de Bâle (*Règlement et Programme* 1901-1902); le gymnase de Zurich (Finsler, *loc. cit.*,); le gymnase de Frauenfeld (Finsler, *Ibidem*); l'Ecole cantonale de Soleure (Finsler, *loc. cit.*); l'Ecole cantonale de Coire (ci-dessus, p. 197).'

(Voir, en outre, ci-dessus, la place faite au grec dans les sanctions accordées à la maturité par les Universités cantonales).

En *France*, le grec ne parait que dans l'une des deux Sections du premier cycle et il y est facultatif. Le second cycle le présente, à titre obligatoire, dans l'un seulement des quatre groupes qu'il offre à l'option des élèves. Toutes les séries sont reconnues équivalentes (*Décret du 31 mai 1902*, art. 3 et 6).

Le Parlement *portugais* a voté en 1894 l'abandon du grec, mesure précédemment adoptée en *Espagne*. Le ministre *danois* Scavenius proposa la même chose en 1889 et un groupe de députés émirent le même vœu à la Chambre des *Pays-Bas*, en 1886 (*Langlois*. *Op. cit.*, p. 357). Pour l'*Allemagne* et les autres pays, voir ci-dessus, les sanctions de la Maturité.

s'est plu à lui attribuer. Voyons si, à ce déaut, elle aurait peut-être une *valeur linguistique* ; posons-nous la question : ***L'étude du latin et du grec aide-t-elle les élèves des gymnases à apprendre leur langue maternelle ?*** (1).

On l'a souvent affirmé. On a dit que la connaissance du latin était nécessaire à qui veut bien savoir le français. Pour posséder à fond sa langue maternelle et pour goûter pleinement sa littérature nationale, affirme-t-on, il faut « avoir appris » le latin ; on ne dit pas « savoir » le latin, car très peu de gens le « savent » ; et déjà il n'est plus question du grec.

« Voilà, dit Frary (2), un de ces arguments modernes qui trahissent la désuétude des bonnes et vieilles raisons. Ce sont des branches où l'on se cramponne quand on perd pied. A qui fera-t-on croire qu'il faille étudier une langue morte pendant dix ans pour bien parler une langue vivante, la langue maternelle ? Croyez-vous qu'Homère sût le sanscrit, l'aryen primitif, et que Cicéron fût versé dans la science des origines du latin, lui qui propose sans sourciller des étymologies si baroques ? Il n'y a pas de langue qu'on ne puisse connaître par elle-même. Comparez le style d'un bachelier ordinaire avec celui d'une femme d'esprit. »

« Si nous n'avons appris que notre propre langue, disent les *Instructions* françaises du Ministère de l'Instruction publique (1890), il nous sera presque impossible de savoir ce qu'elle exprime, n'ayant jamais été dans la nécessité d'y regarder de tout près. » Eh quoi ! observe pertinemment M. A. Dupuy, qui cite ce passage, les anciens Grecs ne voyaient dans les langues étrangères que des cris d'animaux ; aucun Grec ne fit jamais de version scythe ni persique ; leurs écrivains ont-ils donc été incapables de se rendre compte nettement de ce qu'exprimait leur langue, faute d'y avoir regardé ?

---

(1) L'aide que l'on peut retirer de la connaissance des langues anciennes pour l'étude des *langues étrangères vivantes* étant du même genre (bien que peut-être plus marquée) que celle qu'y trouverait la langue maternelle, la solution donnée à l'une des deux questions entraînera celle de l'autre. Il nous suffira donc de poser la plus importante.

(2) *Op. cit.*, p. 123.

« Une des principales vertus du latin, s'écrie à son tour Langlois [1], serait d'aider à la connaissance approfondie du français ! Erasme et les rédacteurs des *Rationes studii* du XVIe siècle auraient été stupéfaits d'entendre cette maxime, eux qui ne firent jamais mention de la langue maternelle que pour en prohiber l'emploi, sous peine du bonnet d'âne et du fouet.

« Il faut, pour bien écrire en français, savoir le latin. En faut-il savoir beaucoud, demande M. Lacombe [2]; ou suffit-il d'en savoir un peu ? Si je m'avise de cette question, c'est que je vois des femmes comme Mme Sand, Mme de Caylus, Mme de Staal-Delaunay, qui n'écrivent point trop mal et qui n'ont su qu'assez peu de latin (si tant est que les deux dernières en aient su). D'après ces exemples, auxquels j'en pourrais ajouter beaucoup, on devrait au moins dire, non pas « il faut savoir le latin, » mais il faut savoir un peu de latin. Les défenseurs du latin y voudront-ils acquiescer ? J'en doute, car cela fait venir de coupables pensées; j'entends des pensées plus radicales. »

En effet, c'est là une première réponse à faire aux partisans du latin : *On rencontre souvent dans le monde des personnes qui parlent très bien leur langue, sans avoir jamais soupçonné l'existence du latin :* « C'est, dit Lacombe, un homme d'affaires qui m'explique avec lucidité et une exactitude parfaite des termes, une question fort embrouillée. C'est une femme spirituelle qui me dévide le caractère d'une autre femme avec une précision, une finesse à étonner un psychologue. C'est un vieil instituteur qui m'expose ses opinions pédagogiques sans la moindre obscurité ni dans le fond ni dans la forme. C'est un militaire qui, en me racontant une expédition, me fait voir parfaitement les choses dont il me parle, sans songer le moins du monde à les peindre. Chacune de ces personnes, sans latin, parle très bien, dès qu'elle parle de ce qu'elle connaît bien ».

« Prenez donc, dit Bigot, la liste des prix d'honneur du concours général. et dites-nous combien ont fait mentir votre belle

(1) *Op. cit.*, p. 139.

(2) *Op. cit.*, p. 148.

maxime que le français s'apprend par la pratique du latin ! Et, par contre, comptez le nombre des femmes qui n'ont jamais su cent mots de latin seulement et qui n'en sont pas moins parmi nos écrivains les plus délicats, les plus vraiment français ! » (1).

M. Dupuy défend la même thèse : « Soutenir, dit-il (2), que le français ne s'apprend que par le latin, c'est se mettre en contradiction avec toute notre histoire littéraire. Nous comptons parmi nos bons, parmis nos grands écrivains, nombre de femmes qui n'ont jamais su le latin, et qui n'en ont pas plus mal écrit le français. Et, sans aller si loin, ne voyons-nous pas tous les jours, non seulement dans le monde et dans les salons où l'on cause, mais dans la petite bourgeoisie et dans le peuple, des gens, des femmes surtout, qui parlent infiniment mieux que beaucoup de ceux qui ont appris le latin et même le grec par surcroît. Le raisonnement ne prouve donc que l'inconséquence de ceux qui le font. »

« Pour en vérifier le poids, il suffit, dit Langlois (3) de se demander si, en règle générale, les qualités littéraires des hommes (et des femmes) sont approximativement proportionnelles à la connaissance qu'ils ont, ou qu'ils ont eue, du latin ; si, et dans quelle mesure, les grands écrivains classiques ont dû leur talent à leur latin, car il est abusif d'appliquer ici, sans discrimination, comme on le fait volontiers, le *post hoc, ergo propter hoc.* De bons latinistes ont fort mal écrit en français ; La Rochefoucauld et Gottfried Keller, qui ont très bien écrit, ne savaient que leur propre langue. »

« On cite, il est vrai, dit Ch. Bigot (4), plusieurs de nos grands écrivains qui ont été, dans leur jeunesse, d'habiles faiseurs de vers latins et de discours latins. La chose surprenante vraiment et la singulière autorité ! Mettez un jeune homme, intelligent et ambitieux, aux prises avec n'importe quel exercice, fût-ce le plus

(1) *Op. cit.*, p. 62.

(2) *Op. cit.*, p. 44.

(3) *Op. cit.*, p. 140.

(4) *Op. cit.*, p. 63.

stupide, celui de déchiffrer la polygraphie du cavalier ou de reconstituer un mot carré : il faudra bien du malheur, s'il y a un prix d'honneur attaché au bout de cette besogne inepte, pour qu'il ne trouve pas moyen de le remporter. Où est la preuve que Voltaire n'eût pu écrire *Candide* sans les vers latins qu'il avait composés dans sa jeunesse pour le père Porée ? Rousseau n'en fit jamais ; et cela ne l'a pas empêché d'écrire la *Profession de foi du vicaire savoyard* et les *Confessions*. Il est toujours bon de se rappeler le mot de ce vieux professeur qui venait de lire *la Grèce contemporaine* et *le Roi des Montagnes*. « Hélas ! s'écriait-il mélancoliquement, un garçon qui faisait si bien les vers latins ! .. » Hé ! oui, brave humaniste, c'est justement parce qu'il était capable d'écrire un jour *le Roi des Montagnes*, que le jeune Edmond About avait trouvé le moyen de montrer de l'esprit, même en vers latins. Mais combien n'en a-t-il pas montré davantage encore, lorsqu'il a pu écrire en sa propre langue et être lui-même tout entier ! »

M. Lavisse l'a dit aussi devant la commission d'Enquête : « Un des arguments le plus souvent produits par les défenseurs intransigeants de l'enseignement des langues anciennes, c'est qu'il est impossible de bien savoir le français si on n'a pas étudié le latin. Mais quantité de personnes ont étudié le latin, qui écrivent mal le français. D'autre part, il suffit que des écrivains qui n'ont jamais appris le latin écrivent bien le français pour que l'argument soit réfuté. Or, parmi les écrivains contemporains, on en peu citer qui n'ont pas fait d'études latines, comme George Sand et Alexandre Dumas fils. Prévost-Paradol est entré à l'Ecole normale grâce à sa dissertation française ; il avait failli être refusé pour le latin. Dans notre grande période classique, La Rochefoucauld ne savait pas le latin » (1).

La même opinion, est partagée, en Suisse, par des esprits très clairvoyants : Le latin est indispensable dit-on pour connaître à fond le français. « Oui, répond M. Herzen (2), s'il s'agit d'une

(1) *Déposition*, in Ribot, p. 213.

(2) *Op. cit.*, p. 24.

connaissance scientifique, philologique du français — non, s'il s'agit de l'écrire correctement, élégamment même ; — (chose, soit dit en passant, que les trois quarts des bacheliers ès lettres sont incapables de faire). Il ne serait pas bien difficille de dresser une liste imposante d'écrivains distingués qui n'ont pas passé par la filière des études classiques, il suffit de se rappeler l'œuvre littéraire de tant de femmes, qui n'étaient assurément pas des latinistes, puisque de tous temps on leur a refusé ce moyen prétendu unique de développer et d'orner l'esprit. Mais il y a plus : je soutiens que le français s'apprend plus vite et mieux lorsque son étude n'est pas enrayée par celle du latin, et j'appuie cette assertion sur le fait que les jeunes filles écrivent en général plus correctement au point de vue de l'orthographe et de la grammaire que les garçons des classes correspondantes — simplement parce qu'elles n'ont pas dans la tête l'embrouillamini de plusieurs langues, que l'on crée dans celle de leurs frères. — Une expérience très intéressante serait celle-ci : prendre les jeunes filles de la Ire classe de l'Ecole supérieure, communale ou libre, et les collégiens du même âge, et faire faire aux unes et aux autres la même dictée et la même composition. Je suis sûr que la moyenne fournie par les jeunes filles serait supérieure à celle des garçons. »

En tout cas, M. Guex, dans son Rapport sur l'Exposition pédagogique à Genève (1), est obligé à cet aveu : « Nous sommes souvent douloureusement étonné de l'incorrection de style d'un grand nombre d'élèves qui arrivent au terme de leurs études littéraires et nous nous sommes demandé avec amertume où étaient les fruits de l'éducation classique ; elle aurait moins de détracteurs si la plupart de ceux qui en ont joui recevaient la bonne empreinte et avaient ce je ne sais quoi de délicat, de mesuré et de sobre que doit donner le commerce des anciens.

« Les *cahiers* de grec et de latin des élèves ne sont pas sans intérêt : ils sont écrits — le lecteur le plus distrait en est aussitôt frappé — en une langue spéciale qui n'a qu'une ressemblance bien vague avec celle de nos bons écrivans. C'est là un défaut

(3) *Op. cit.*, p. 343.

qui dépare presque tout notre enseignement classique. Nos élèves ne savent ou ne veulent pas s'arracher à la fascination du texte étranger pour laisser parler en eux le génie de leur langue maternelle ; partout l'on voit traluire au travers de leurs lignes l'ablatif absolu, les innombrables termes de coordination ou de subordination de la phrase latine ou grecque. »

Un second argument, très employé, est tiré des *étymologies* ; or à ce sujet une remarque s'impose, qui a été faite par plusieurs auteurs depuis Michel Bréal : « Nous apprenons, a dit cet académicien, le latin de Cicéron et de Virgile, le français de Corneille et de Bossuet. Mais entre ces deux idiomes s'étend un vide immense que nos maîtres ne songent nullement à combler » (1).

Frary reproduit et développe cet argument : « Ce qu'il nous importe de connaître, dit-il avec raison, ce n'est pas la valeur d'un mot sous les consuls ou les empereurs, c'est son histoire depuis la naissance de la langue jusqu'à nos jours. Le dictionnaire de Littré vaut mieux que le dictionnaire latin. Pour les érudits, le Glossaire de la moyenne et basse latinité, par Du Cange, est infiniment plus précieux que le vocabulaire de Cicéron.

« Pour qui voudrait faire l'inventaire de nos richesses, bien d'autres sources que le latin seraient à consulter. La théologie chrétienne, les Pères de l'Eglise, la scolastique, le droit féodal, le blason même ont beaucoup à nous apprendre ; bien plus encore les métiers manuels. Une langue est un fleuve qui se dessècherait si une multitude d'affluents n'y venaient l'un après l'autre jeter leurs eaux. Les sciences physiques et naturelles, le dialecte parlementaire, l'idiome des beaux-arts, grossissent de nos jours le français, non sans le troubler un peu. Ce qui nous vient du latin par la vraie tradition, c'est-à-dire par la tradition populaire et naïve, ce qui est le fond et le corps de la langue, le métal pur et précieux de l'alliage sans cesse changeant, nous le tenons de nos

(1) *Quelques mots*, p. 231.

mères et de nos nourrices. Ce que nos classiques y ont ajouté en imitant l'Antiquité, nous le trouverons bien chez eux, si nous avons le temps de les lire » (1).

On dit que le latin nous offre le mot original d'où le nôtre est dérivé, et on répète, après Dumarsais, que les étymologies servent à faire entendre la force des mots... donnent de la justesse dans le choix des expressions. « Eh bien, dit Lacombe (2), faites ce que jai fait ; amusez-vous seulement à dépouiller dix pages du Littré. Cela suffira pour rectifier vos idées. Vous verrez là que la forme originale, j'entends la dernière à laquelle il nous soit donné de remonter, appartient tantôt à l'allemand, tantôt à l'italien, tantôt à l'espagnol, tantôt au provençal, tantôt au bas latin, tantôt au latin littéraire. Il s'en faut de beaucoup que le latin littéraire, celui qu'on apprend au lycée, soit la source unique de nos expressions actuelles. Si vous enseignez le latin littéraire, pour le bénéfice des étymologies, vous devez enseigner conséquemment l'italien, l'espagnol, l'allemand, le provençal et le bas latin ; ces deux derniers sont même indispensables. Et puis l'on se trompe absolument sur la valeur de ce savoir étymologique. Lisez la *Sémantique* de M. Bréal (dont l'autorité, je pense, balance celle de Dumarsais). Tout son livre montre combien souvent on errerait sur le sens usuel des mots, si l'on prenait l'étymologie pour guide. Retournons maintenant à notre Littré. Voici le mot *battre:* ce mot-là a vingt acceptions ou applications diverses, soit au propre, soit au figuré : battre quelqu'un, battre le fer, battre les buissons, la campagne, battre la monnaie, battre le rappel, la mer bat les murs de cette ville, etc. Voici le mot *main.* Littré lui compte 67 acceptions ou emplois divers. Ces emplois, ces acceptions constituent le savoir à la fois le plus nécessaire et le plus pénible à acquérir pour qui veut posséder sa langue française. Et de quoi le latin vous sert-il ici, s'il vous plaît ? Le latin vous apprendra que *manus* est l'original de main ; un beau profit ! à côté des 67 acceptions du français « main », que le latin ne vous

(1) *Loc. cit.*, p. 125.

(2) *Op. cit.*, p. 153.

apprend pas. Le latin vous apprendra encore peut-être que notre mot battre dérive de *battuere*, lequel était surtout employé pour signifier « s'escrimer » en parlant des gladiateurs ; voilà qui est très nécessaire à savoir. En revanche, notre latiniste, lisant dans Saint-Simon ou ailleurs : « Il avait l'air d'un homme battu de l'oiseau », se trouvera tout à fait déconcerté. Ce sera là du français que lui, Français, ne saura pas. Mais c'est assez se battre contre un si débile argument !

« Voici par exemple les termes d'hypocrite, dévot, bigot, béat, cafard, Tartuffe Essayez un peu de vous former une idée précise de la nuance particulière, que l'usage a plaquée sur chacun de ces mots, et qui maintenant les différencie ; et livrez-vous quelque temps à ce travail de discrimination, et vous verrez.

« Je viens d'ouvrir mon Dictionnaire de Littré. Je suis tombé sur le mot *able*, suffixe propre à indiquer qu'une chose est apte à subir une action donnée. Je passe en revue un certain nombre de terminaisons en *able*, au moyen d'un dictionnaire des rimes, ouvrage qui suggère parfois des idées. Et je constate que nous pourrions avoir en *able* des mots commodes qui n'existent pas et qui serait parfaitement légitimes. Par exemple, nous disons d'une opinion qu'elle est recevable, et nous ne disons pas d'une connaissance qu'elle est acquérable. Nous sommes obligés de dire longuement : « une connaissance qu'on peut acquérir. » Des excursions de ce genre révèlent les lacunes de la langue, mais aussi des ressources *insoupçonnées*. (Ah! non... encore une lacune.)

« En s'attaquant ainsi directement à notre langue, et seul à seul avec elle, sans la diversion du latin, on apprend, je vous assure, d'autres choses et des choses égales au moins à celles que vous offre la traduction. Croyez-vous d'ailleurs qu'on ne puisse pas traduire du français en français ? Je viens de m'amuser à lire Taine avec minutie, d'un œil pointilleux, et je l'ai traduit, c'est-à-dire que j'ai tâché de saisir son idée et de l'exprimer à ma façon. « Une nation entière, Angles et Saxons, a dédruit, chassé ou asservi les anciens habitants, effacé la culture romaine, s'est établie seule et pure, et n'a trouvé parmi les derniers ravageurs

danois qu'une recrue nouvelle et de même sang ; c'est là le tronc primitif; de sa substance et de ses propriétés *innées* naîtra presque toute la végétation future. En ce moment et comme les voilà seuls dans leur île, ils atteignent un développement tel quel, *fruste*, *brutal* et *pourtant solide*. » Je me suis servi de mon dictionnaire, comme pour une traduction latine. Par lui je me suis assuré du sens convenu des mots, de leur véritable acception, de leur étendue. Pour être bref, voici ce qui résulte de ma traduction. Je m'aperçois qu'ayant à rendre la même idée que Taine, je n'aurais pas trouvé ces métaphores heureuses ? recrue nouvelle, tronc primitif, etc. En revanche, mon dictionnaire m'a appris que dire « propriétés *innées* », quand il s'agit d'un tronc, est une expression un peu hasardée. Quant à « un développement brutal », considérant l'idée incluse dans ce mot de développement et puis le sens brutal, je vois que cela s'accommode assez mal ensemble. Et quant à « fruste », qui qualifie d'abord l'aspect d'une médaille effacée par le temps, et par extension toute altération due à l'ancienneté, s'en servir pour qualifier justement un développement qu'on vient d'atteindre, c'est un véritable contresens. Je change donc cela dans ma traduction. Mettons que j'ai tort, que Taine ait raison. Je dis que « tourner » ainsi du français en français vaut, comme exercice de l'esprit et comme occasion d'acquérir sa langue, la traduction du latin. (Et je pourrais indiquer bien d'autres exercices.)

« Bref, j'accorde que faire des versions latines constitue un assez bon exercice pour l'homme voué spécialement au métier d'écrivain ; mais pour celui-là même cela n'est ni le seul ni le meilleur exercice possible. Cette conclusion nous l'atteignons par l'examen analytique des opérations intellectuelles. Récusez-vous cette méthode ; en appelez-vous à l'expérience ? Alors montrez-nous que le bien écrire fut toujours proportionnel dans les hommes et les femmes à leur force en latinité ; qu'aucun être humain, ignorant totalement le latin, n'a su écrire ou bien parler. Expliquez-nous comment il s'est pu faire que des latinistes très forts aient fort mal écrit. »

À un troisième point de vue, on peut se demander : Qu'est-ce, en somme, que savoir sa langue ? Et il faut répondre avec Lacombe [1] : « C'est d'abord posséder les mots propres à rendre les images, les sentiments, et les idées que l'expérience de la vie a accumulés dans notre esprit. Et réciproquement, il faut que chacun des mots par nous acquis ait, qu'on me passe l'expression, une doublure réelle. Sans cette doublure, le mot est un fallacieux acquis qui trompe les autres, et, chose pire encore, nous trompe sur nous-mêmes. Pour savoir une langue, il est donc nécessaire que je conçoive nettement des réalités ; or je ne vois pas que le latin m'y aide. Loin de là, car pour me l'apprendre, on me retient dans un lieu clos, à l'abri de la vie vivante, et des leçons de l'expérience. Là, prisonnier, reclus, contraint à des besognes qui me font ouvrir mes dictionnaires français-latin, latin-français, vingt fois, cent fois à une même place, j'acquiers à force d'inspections réitérées un assez grand nombre de mots. Mais de la réalité dont les mots sont les signes, qu'en puis-je apprendre ? Rien ou peu ; le lieu n'est pas du tout propre à la connaissance objective. En traduisant Virgile, certes j'apprendrai à l'occasion de *pratum*, de *fagus*, d'*ulmus*, les mots pré, hêtre, ormeau. Mais qu'est-ce que ce savoir, tant que je n'ai ni vu ni pré, ni ormeau, ni hêtre ? Et de fait, il pourrait bien, je pense, exister des virgiliens incapables de reconnaître un ormeau.

« Lorsqu'on sait déjà pas mal sa langue, si l'on est en sus un peu doué de cet esprit vétilleux qui fait l'écrivain, traduire du latin n'est pas un travail infructueux et c'est un travail assez attrayant ; car les difficultés spéciales de ce travail ne sont pas du tout rebutantes ; elles vous piqueraient au jeu plutôt. On n'a pas ici à rechercher des idées — elles sont données — mais seulement des expressions et des tournures françaises. Le savoir qu'on a amassé en cette langue, on est sommé de le rassembler, de le revoir, de le parcourir en tous sens. On applique, on emploie la fortune acquise. Cela vous en donne une possession plus lucide et un maniement plus prompt. Vous remarquez entre des termes.

---

(1) *Op. cit.*, p. 147.

dits synonymes, des différences auxquelles vous n'aviez pas pris garde. En face des gallicismes, vous observez aussi les latinismes. Tout cela est agréable. (J'ai pris plaisir souvent à traduire, et pour me redonner l'idée de la besogne, je viens à l'instant de traduire de l'Horace.) Mais enfin ce travail, tel que je viens de le décrire, n'existe vraiment que pour l'homme mûr ou au moins pour le jeune homme déjà un peu littérateur. Et ce travail ne vaut le temps qu'il prend que pour la personne qui veut écrire. Celle-là ne fera pas mal de cultiver la version latine ; elle y trouvera quelque profit. Mais après cela, il y a nombre d'autres exercices également ou peut-être plus profitables, et qui n'exigent pas du tout qu'on sache le latin. »

On dit enfin que les langues modernes, dont quelques-unes, comme le français, sont sorties du latin, ont été longtemps sous l'influence de la langue et de la littérature latines. En particulier, ajoute-t-on, « c'est par le latin que la langue française a acquis sa force, son charme, son prestige ». *La familiarité avec le latin permet aux Français de s'exprimer avec propriété*, de « fortifier les mots en les rapprochant de leur signification étymologique », enfin de « communiquer pleinement avec nos grands écrivains des derniers siècles, imprégnés de latinité ». — Toutes ces allégations ont été maintes fois développées, aussi souvent réfutées, notamment par M. Jules Lemaître.

On répète : « *l'étude du latin est nécessaire à la conservation du français*, qui s'entretient tous les jours au contact du latin » ; mais le dernier historien de la langue française estime que « la culture latine n'a pas été tout profit pour elle ». Ajoutez que s'il était important d'être versé dans la science des étymologies pour écrire avec propriété, ce n'est pas le latin classique, mais le « latin vulgaire », ou plutôt les Dictionnaires de Littré et de Scheler, et la philologie romane, qu'il faudrait étudier. Il reste, en fin de compte, que l'apprentissage du latin permet de saluer au passage les latinismes et les allusions « classiques » qui

émaillent quelques-unes des œuvres les plus fameuses du siècle de Louis XIV.

Concluons donc : *Il n'est pas vrai que le latin soit la clef indispensable du français.* Singulière contradiction d'ailleurs : on s'appuie sur la différence des deux langues pour vanter la gymnastique qu'on fait subir aux écoliers en passant de l'une à l'autre, et sur la ressemblance pour faire de l'une l'explication de l'autre. Peut-être serait-il bon de choisir [1].

La verité est qu'on apprend le français en conversant avec des Français, en lisant des auteurs français, en écrivant soi-même du français. *On n'apprend pas le français en parlant, lisant ou écrivant de l'allemand, et pas plus en lisant péniblement du latin* [2].

Le célèbre pédagogue Bain examine aussi la question qui nous occupe [3]. Ce qu'il en dit s'applique immédiatement à *l'anglais*, et il est intéressant de constater qu'il arrive pour cette langue aux mêmes conclusions que nous pour le français. Mais ses remarques ont, en outre, une portée générale qui m'engage à les reproduire en entier :

« On affirme que la connaissance de notre langue exige celle des langues anciennes dit-il. — Cette affirmations doit s'appliquer ou aux vocables de la langue anglaise, ou à la grammaire et à la construction de la phrase.

Pour les vocables, il s'agit des mots latins et grecs qui se trouvent dans la langue anglaise. Comme il y a en anglais plusieurs milliers de mots qui viennent directement du latin, on peut supposer qu'il faut remonter directement à la source et apprendre

---

(1) Frary, *Op. cit.*, p. 128.

(2) Bigot, Lacombe, Langlois et d'autres.

(3) *La science de l'éducation*, p. 275 et suiv.

le sens de ces mots dans la langue mère. Mais qui nous empêche d'apprendre ce sens tel qu'il se présente dans notre propre langue ? Quelle économie de travail y a-t-il à l'apprendre autre part? Nous répondrons, en faisant toutefois une réserve sur laquelle nous reviendrons tout à l'heure, que c'est la première de ces alternatives qui donne la plus grande économie, et cela pour des raisons bien évidentes. D'abord, si nous apprenons les mots latins tels qu'ils se présentent en anglais, nous nous bornerons à ceux qui ont été réellement introduits dans la langue anglaise ; au contraire, si nous apprenons la langue latine dans son ensemble, il nous faudra étudier un grand nombre de mots qui n'ont jamais été introduits dans notre langue. Mais une seconde raison peut-être encore plus forte que celle-ci, c'est que le sens d'un grand nombre de ces mots d'origine latine a beaucoup changé depuis leur introduction dans la langue anglaise ; par conséquent, en remontant aux sources, il nous faut faire un double travail : apprendre d'abord le sens de chaque mot dans la langue mère, puis le changement de sens que nous lui avons fait subir après nous l'être approprié. La manière la plus facile d'arriver au sens du mot *servant*, par exemple, est d'observer l'emploi de ce mot en anglais, sans nous inquiéter de son origine latine ; au contraire, si nous cherchons ce que le mot *servus* voulait dire en latin, il nous faudra apprendre ensuite que le mot anglais qui en dérive *n'a plus* le même sens ; de sorte que la recherche du mot primitif, bien que légitime et intéressante en soi, ne nous enseigne pas mieux notre propre langue. »

On voit, sans qu'il soit nécessaire d'y insister, que ces observations s'appliquent aux relations des langues mortes avec l'une quelconque de nos langues actuelles. On remarquera combien elles son judicieuses.

Bain poursuit : « Outre la multitude de mots latins qui font partie de notre langue, et qui y jouent un rôle aussi important que les mots d'origine teutonique, nous y trouvons un nombre limité de termes techniques et scientifiques qui viennent également du latin et du grec. L'importation d'un grand nombre de ces termes est toute récente, et continue encore de nos jours.

Même pour le sens de ces termes, cependant, il n'est pas toujours bon de remonter aux langues mères, et il faut examiner comment il a été modifié de nos jours. La connaissance du grec nous suffit, il est vrai, pour comprendre les mots « thermomètre, photomètre » et quelques autres ; mais, pour la grande majorité, elle serait tout à fait insuffisante, ou ne servirait qu'à nous égarer. Le mot « baromètre », qui signifie littéralement mesure du poids, conviendrait fort bien à la balance ordinaire, et il serait impossible de deviner le sens que nous y attachons réellement. Le mot « eudiomètre » serait également inintelligible pour celui qui ne saurait que le grec; le mot « hippopotame » ne serait pas moins énigmatique. Parmi les mots terminés en *ologie*, il en est bien peu dont l'étymologie donne le sens exact. Les mots « astrologie et astronomie, phrénologie et psychologie, géologie et géographie, logique, logographe et logomachie, théologie et théogonie, aérostatique et pneumatique », sont bien loin d'avoir le même sens, malgré la synonymie de leurs racines. Puisque la théologie est la science de Dieu, la philologie devrait être la science de l'amitié et des affections. M. Lowe a dit avec raison que le mot « anévrisme » peut fort bien tromper un helléniste, qui ne penserait pas à première vue que ce mot vient du verbe grec *aneurunô*, « j'élargis. » De même pour le mot « méthodiste, » la connaissance du grec ne peut qu'*égarer* au lieu de guider. Nous savons qu'une des raisons qui nous font emprunter nos termes techniques aux langues étrangères, c'est que ces termes ne présentent alors d'autre sens que celui que nous voulons leur donner. Lorqu'il s'agit de former des mots pour représenter de nouvelles idées générales, les racines prises dans notre propre langue nous rappellent des idées qui peuvent nous tromper ; le grand mérite des mots « chimie, algèbre, rhumatisme, hydrate, artère, colloïde », c'est que nous n'en savons pas le sens primitif ; toute désignation tirée de notre propre langue, que nous pourrions inventer pour des sciences aussi vastes que la chimie et l'algèbre, contiendrait quelque idée limitée et insuffisante, qui serait une pierre d'achoppement perpétuelle pour celui qui voudrait les apprendre.

« La seule raison qui empêche d'apprendre uniquement d'après leur acception actuelle, le sens des mots empruntés aux langues mortes, c'est que ces mots viennent d'un assez petit nombre de racines, dont une centaine suffit pour donner la signification de plusieurs milliers de mots dérivés. Cela ne nous dispense pas, il est vrai, de nous rendre compte du sens moderne de chacun de ces dérivés ; mais c'est toujours un grand secours pour la mémoire de connaître le sens primitif des racines, qui est conservé tout au moins en partie dans leurs nombreux composés. Nous sommes forcés de tenir compte du sens moderne des mots « agent, acteur, action, transaction » ; mais, quand nous avons le sens primitif du mot *ago*, qui est leur racine commune, nous retenons plus facilement celui de tous les dérivés. Il en est de même des racines grecques *logos*, *homos*, *metros*, *zoon*, *théos*, etc. Mais pour y arriver il n'est pas nécessaire d'apprendre à fond le grec et le latin. Il suffit de séparer et de présenter séparémennt les racines anciennes réellement employées dans notre langue, et d'en montrer les dérivés : ainsi nous n'apprendrons que la partie du vocabulaire grec et latin dont nous avons besoin. »

C'est encore là une thèse que je soutiens depuis vingt ans : Le *jardin des racines grecques*, comme on disait jadis, voilà ce à quoi il faut revenir ; tout le reste est superflu.

« L'argument tiré de l'influence exercée par les langues mortes sur la grammaire ou la syntaxe de notre langue, continue Bain, est également en défaut. La marche naturelle à suivre pour apprendre l'ordre des mots dans les phrases anglaises, est d'étudier les règles de la grammaire anglaise et de s'exercer à les appliquer ; s'habituer à un ordre différent doit être plutôt un obstacle qu'un secours. Toute comparaison avec une autre langue ne peut être qu'une affaire de curiosité. S'il est jamais arrivé à notre langue d'emprunter une règle de syntaxe à une autre langue, cet emprunt doit être un fait accompli, de sorte que les siècles suivants n'ont plus eu qu'à l'accepter comme un usage établi.

« On ajoute souvent que les langues mortes sont une préparation à l'étude de la littérature générale, parce qu'elles nous

offrent les meilleurs modèles sous le rapport du goût et du style, et que l'étude de ces modèles nous apprend à mieux écrire notre propre langue. Cet argument n'est qu'un tissu d'affirmations dont l'exactidude est tout au moins douteuse. Les auteurs anciens sont loin d'être tous des modèles parfaits, et l'élève a besoin qu'on lui apprenne à distinguer les beautés des défauts ; or il serait plus profitable pour lui de faire ce travail sur les écrivains de son propre pays. D'ailleurs l'objection que nous venons de faire à l'argument précédent subsiste ici dans toute sa force. Les beautés que l'on peut faire passer des langues mortes dans notre propre langue ont dû y être introduites depuis longtemps. Le nombre des écrivains modernes qui se sont inspirés des auteurs anciens est si considérable, que depuis longtemps déjà ils doivent nous avoir donné toutes les beautés qui sont transmissibles d'une langue à une autre. La littérature moderne de l'Europe possède une école nombreuse d'imitateurs de l'antiquité, chez lesquels nous pouvons trouver la reproduction de tous les effets caractéristiques que les langues modernes peuvent s'assimiler. »

Nous avons déjà trouvé ce dernier argument sous la plume de nos pédagogues français. En voici un, de nature plus technique, qui n'est pas sans valeur : « Ce n'est pas par le latin et le grec que l'on peut faire une étude suivie des beautés du style, et cela pour deux raisons : d'abord l'esprit est distrait par d'autres choses, et en second lieu les exemples se présentent sans régularité, sans ordre et sans suite. Quand même il n'existerait pas d'ordre déterminé entre les parties d'un sujet, en les présentant d'une façon irrégulière on arriverait difficilement à une impression d'ensemble. »

Bain termine enfin par une observation très juste que j'avais présentée déjà dans mes articles des *Monat-Rosen* : « L'expérience démontre, dit-il, que les versions latines ou grecques ne donnent jamais qu'un style anglais fort médiocre. Il faut nécessairement un effort assez grand pour mettre l'anglais d'accord avec le texte, et la plupart des tournures les plus utiles de la langue restent sans emploi. » — Je disais : « Dans l'enseignement classique, on exagère, au détriment du fond, l'importance de la forme. C'est

une erreur grave, même au point de vue de la forme seule, c'est à dire du style. On l'a dit avec autant de finesse que de vérité : « Si vous voulez être bon littérateur, soyez aussi peu littérateur que possible. » J'ai toujours remarqué que ceux de mes condisciples qui écrivaient le mieux étaient ceux qui, s'attachant surtout au fond, recherchaient le moins la perfection de la forme. Cette « perfection » venait à eux d'elle-même, sous les traits du mot propre et de la phrase logiquement agencée. Ceux, en revanche, pour qui la forme était tout, aboutissaient à un style vide et ampoulé, côtoyant souvent de très près le pathos. » Il est donc établi que le bon style, clair et nerveux, ne saurait s'acquérir par l'étude des langues anciennes, cette étude lui étant plutôt préjudiciable. C'était le dernier point qui restait à établir. Nous pouvons maintenant préciser notre conclusion et dire que, *loin d'être favorable à l'étude de la langue maternelle, celle des langues mortes pourrait plutôt lui porter préjudice.*

* * *

Que reste-t-il donc de l'***utilité littéraire*** prêtée aux langues mortes ? — La méthode basée sur leur usage a, nous venons de le voir, un défaut capital, que M. Fouillée a bien caractérisé, c'est d'être *trop philologique*, de trop considérer le latin et le grec comme ayant en eux-mêmes leur vertu (1). Se plaçant au point de vue spécial du grec, M. Potel l'a dit aussi : « On ne cherche pas à donner aux élèves le goût des œuvres littéraires ; on ne se soucie point de les familiariser avec l'esprit antique. On se préoccupe exclusivement de les rendre « forts en thèmes. » C'est ainsi que les jeunes gens vivent cinq ou six ans en pleine antiquité sans la sentir auprès d'eux. Ils connaissent bien le mécanisme de la langue ; mais ils saisissent rarement le rapport du mot et de la pensée. On en fait des philologues, au lieu d'en faire des humanistes » (2),

---

(1) *L'enseignement au point de vue national*, p. 298.

(2) L'enseignement du grec en Allemagne, *Revue des études grecques*, 1890.

D'autre part, est-il vrai que nous ne puissions connaître et goûter pleinement les trésors littéraires des anciens que par les langues mortes ? — Bain, qui l'a aussi entendu dire souvent, répond : « Certaines beautés du style, et surtout de la poésie, tiennent à la langue même de l'écrivain, et ne peuvent se traduire. Mais ces effets particuliers ne sont ni les plus grands ni les plus utiles à la culture littéraire. Les beautés qui peuvent se traduire sont bien au-dessus de celles qui échappent à la traduction ; sans cela, que serait devenue la Bible ? L'harmonie est la qualité la plus difficile à reproduire, et c'est la seule dont la traduction ne puisse donner qu'une bien faible idée, si même elle y réussit. Les langues modernes arrivent à rendre même les rapports si délicats des mots avec les idées, comme ils doivent se présenter à l'élève qui étudie le texte ancien. Pour toutes les langues mortes, une grande partie de cette essence subtile doit être irréparablement perdue. L'étude du grec ne saurait nous mettre vis-à-vis d'Homère et de Sophocle dans la même position que l'étude de l'allemand vis-à-vis de Gœthe. Tout ce qu'un érudit peut apprendre, il peut arriver à le communiquer à ceux qui n'ont point étudier les langues mortes.

« Le parfum subtil et intransmissible de la poésie ancienne n'est, après tout, d'ailleurs, qu'un des raffinements de l'éducation classique. Le plus grand nombre des élèves ne sauraient y arriver, et il se peut que ce luxe soit payé trop cher. D'ailleurs les grands poètes sont assez traduisibles pour que les traductions seules nous fournissent encore un riche festin ; j'en citerai pour preuve l'admiration excitée par la version d'Homère que nous devons à Pope. Horace est peut-être de tous les poètes anciens celui qui se refuse le plus à la traduction ; mais la difficulté même nous a valu des prodiges d'habileté de la part des traducteurs qui ont cherché à serrer de près leur modèle, et, quand ont connaît bien les traductions qui existent de nos jours, on n'est pas bien loin du royaume du ciel » (1).

---

(1) *Op. cit.*, p. 269.

Au reste, M. Fouillée lui-même ne peut se le dissimuler (1), « après avoir opiniatrement soutenu qu'il faut apprendre les langues anciennes pour posséder le nombre immense de notions morales, infiniment variées et nuancées que ces langues expriment, on est obligé d'avouer que la connaissance d'une multitude de mots n'est pas nécessairement la possession d'une multitude de pensées.

Après avoir dit qu'on ne peut lire les grands écrivains de l'antiquité et des temps modernes sans apprendre un nombre immense de faits, « presque tout ce que les hommes ont fait, pensé, senti, aux principales époques de l'histoire », on est encore obligé de reconnaître qu'en réalité les élèves lisent fort peu ces textes dont ils travaillent à acquérir la clef. »

Il faut donc convenir, en fin de compte, qu'au point de vue de l'enseignement secondaire, l'utilité littéraire des langues mortes se réduit à rien. Nous leur avons dénié une valeur d'érudition et une valeur linguistique ; nous sommes pareillement obligé de leur contester une *valeur littéraire* proprement dite.

* * *

Les langues mortes ont-elles du moins le privilège de développer dans les jeunes âmes le ***goût du beau,*** en général? — On dit bien, et on répète, que l'antiquité est une source incomparable de beautés ; mais, comme le remarque non sans finesse M. Paul Lacombe (2), il faudrait d'abord dire clairement ce qu'on entend par beauté. « Cela se sent, direz-vous, et ne se définit pas. » En effet, car la beauté n'est point chose objective ; elle consiste toute dans l'émotion vive ou profonde qui fait dire « cela est beau. » Vous croyez donc énoncer une vérité extérieure et vous n'énoncez qu'un sentiment personnel, un fait intime et privé. Quand vous dites « les beautés antiques sont incomparables, » si vous sentez en effet ces beautés là plus que d'autres, la proposition

(1) *Op. cit.*, p. 312.

(2) *Op. cit.*, p. 131 et suiv.

est vraie, mais pour vous. Elle ne l'est pas à l'égard d'un autre, qui sent différemment. Lequel a raison, de vous qui sentez ainsi ou de l'autre ? Y a-t-il même une raison pour décider ici qui a raison ?

« J'admets un instant la source incomparable, poursuit Lacombe, s'ensuit-il qu'il faille enseigner aux enfants les langues classiques de préférence à toute chose ? C'est là une conclusion prématurée. Car il reste à savoir si l'enfant est apte à profiter de la source. Il se pourrait que cet enseignement, excellent en soi, fût moins approprié à l'enfant qu'un autre enseignement de qualité inférieure. Voici un fait publiquement constaté, et plusieurs fois chaque année, par les épreuves du baccalauréat : la très grande majorité des élèves, au bout de leurs études, sait si peu de grec qu'il vaut mieux n'en pas parler ; et elle ne sait que bien médiocrement le latin. En bonne foi, croit-on que ces adolescents, qui finissent par être ou des réprouvés du baccalauréat ou des élus par la miséricordieuse pitié des juges, aient été gens à goûter sérieusement les beautés par lesquelles les anciens sont incomparables ? Sentir le beau et s'ennuyer, cela est incompatible ; or ils ont été bien ennuyés. »

Lacombe poursuit : « Je trouve chez un universitaire cette phrase : « L'antiquité ouvre aux imaginations jeunes des perspectives enchanteresses. » J'ai eu l'imagination jeune comme tout le monde, j'imagine. Or je ne me souviens pas précisément d'avoir été enchanté. Depuis j'ai connu un certain nombre de jeunes ; je n'ai guère aperçu chez eux l'enchantement dont on nous parle. Toujours le même engouement, la même illusion : on est un homme fait, un esprit mûri dans les choses littéraires, pour lesquelles d'ailleurs on était doué, et l'on va supposer dans la généralité des esprits enfantins les goûts que l'on a, les émotions que l'on ressent ; et puis on raisonne de l'instruction officielle en conséquence ; autrement dit, on parle de ce qui pourrait être, exactement comme si cela était. J'entends que cela pourrait être, si l'enfant avait en général telle faculté d'esprit au lieu d'avoir tel défaut ; bref s'il n'était pas l'enfant, s'il était en bas âge un estimable professeur de l'Université.

« Notez bien qu'entre ces beautés, dont on prétend communiquer le sentiment, figurent en première ligne les beautés du style. Rappelez-vous, s'il vous plait, quelle est la force moyenne de nos bacheliers. Et puis écoutez les gens qui se connaissent quelque peu en fait de style : Voltaire, Chateaubriand, entre autres, vous diront s'ils croient bien aisé de sentir les mérites du style, dans un ouvrage écrit en langue morte ou même en langue vivante, mais étrangère. Je citerai le passage de Chateaubriand.

« Quand le mérite d'un auteur consiste spécialement dans la diction, un étranger ne comprendra jamais bien ce mérite. Plus le talent est intime, individuel, national, plus ses mystères échappent à l'esprit qui n'est pas, pour ainsi dire, compatriote de ce talent. Nous admirons sur parole les Grecs et les Romains ; notre admiration nous vient de tradition ; et les Grecs et les Romains ne sont pas là pour se moquer de nos jugements de barbares. Qui de nous se fait une idée de l'harmonie de la prose de Démosthène et de Cicéron, de la cadence des vers d'Alcée et d'Horace ? On soutient que les beautés réelles sont de tous les temps, de tous les pays Oui, les beautés de sentiment et de pensée ; non, les beautés de style. Le style n'est pas, comme la pensée, cosmopolite, il a une terre natale, un ciel, un soleil à lui. » (*Mémoires*, t. III, p. 306.) Chateaubriand savait très bien l'anglais pour l'avoir écrit, parlé, traduit, pour avoir habité sept ans l'Angleterre, et il ne croyait pas pouvoir bien juger du style anglais.

« La proposition d'offrir à l'écolier les auteurs anciens dans des traductions m'a donné lieu d'entendre parfois de vraies lamentations, sur ce que l'écolier perdrait à cette méthode. « Tous le style d'un auteur, songez donc ! » On s'obstine à supposer qu'un écolier, qui laborieusement traduit Homère à l'étude, sent et goûte le style homérique. Cette supposition optimiste n'est pas même vraie pour les érudits de profession, pour des hommes très savants en grec. Et ce n'est plus moi, profane, qui l'assure, c'est un universitaire, juge compétent (voir Henri Weil, *Etudes sur le drame antique*). « Il est arrivé aux Dindorf, aux Cobet, aux Nauck de traiter d'incorrections des tournures originales, de condamner

des hardiesses poétiques comme des non-sens et, en croyant corriger la bévue d'un copiste, d'altérer le vrai texte de l'auteur. » — « Le sentiment des nuances délicates du style, ajoute M. Weil, les *esprits cultivés* peuvent l'acquérir pour leur langue maternelle... pas au même degré pour les langues étrangères, quoique vivantes. Que sera-ce quand on entreprend de juger un poète qui écrivit, il y a plus de vingt siècles dans une langue qui est morte ? » J'ajoute, moi, que sera-ce, quand le *on*, qui est *invité* à juger, n'est ni un Dindorf, ni un Cobet, mais un potache ? Il apparaît d'après cela que le système des humanités, si absorbant, si exclusif, si privatif d'autre connaissance, est en grande partie fondé sur l'espoir d'un gain intellectuel, qui se trouve être chimérique. Cet espoir est donc de l'utopie, à bien entendre la chose. Mais combien y a-t-il de gens capables de comprendre qu'une pratique peut être à la fois séculaire et utopique, et même plus utopique que telle innovation à tournure paradoxale qui n'a pas encore été essayée ? En effet, la première a contre elle un insuccès *séculaire*, prouvant que sa fin visée, nos seulement n'a pas été réalisée, mais était irréalisable ; on n'en sait pas encore autant de la seconde.

Et maintenant voici un trait curieux.

L'enseignement classique semble avoir pour défenseurs des esprits artistiques ; peut-être même trop épris d'art. En y regardant de près, on voit qu'il s'agit exclusivement d'art littéraire. Pour faire goûter à l'enfant la beauté littéraire, le lycée demande tant de temps qu'il n'en reste plus pour le sentiment des beautés autres. » — Ainsi donc, comme les autres, la *valeur esthétique* des langues mortes est un trompe l'œil.

* * *

Mais les langues mortes ont, à défaut de tout le reste, une *valeur pédagogique* : leur étude constitue une ***merveilleuse gymnastique pour l'intelligence*** des jeunes hommes. — Cette affirmation est le dernier rempart de la citadelle classique ; voyons si lui au moins résiste à l'assaut du bons sens.

« Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, a dit M. Bréal, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler » (1). Les exercices linguistiques de la version et du thème, répond Langlois (2), sont, en effet, excellents, parce qu'ils forcent à comparer. Mais pourquoi ne serait-il pas aussi profitable de comparer le français à l'allemand ou au russe, par exemple, que le français au latin, ou l'allemand au grec? C'est, disent les uns, que les langues mortes diffèrent plus des langues vivantes que les langues vivantes entre elles: les mortes sont concrètes, les vivantes sont abstaites; par conséquent l'effort et le profit corrélatif sont plus sérieux si c'est le latin, ou le grec, qui est choisi comme terme de comparaison avec la langue maternelle (3). Les autres aboutissent à la même conclusion, en disant exactement le contraire : « Les langues modernes n'offrent pas, au point de vue de la formation de l'esprit, les mêmes ressources que les anciennes, parce qu'elles ne présentent pas le juste mélange de ressemblances et de divergences, susceptible de frapper en instruisant : les divergences sont trop grandes, et les ressemblances sont trop rares » (4). Les Russes, dont la langue est synthétique au même degré que le grec et le latin, se sont vu imposer l'étude de ces deux langues par un admirateur de l'humanisme occidental qui fut naguère, chez eux, ministre de l'Instruction publique ; or, ils déclarent que « les analogies d'expression sont plus difficiles à établir entre le russe et les langues classiques (également synthétiques) qu'entre le russe et les langues des peuples romans et germaniques, qui sont analytiques » (5). Le public se perd au milieu de ces contestations entre les savants. Le fait demeure qu'apprendre une langue est utile au point de vue de la gymnastique cérébrale. Maintenant, l'étude d'une langue morte vaut-elle mieux, pour cette

(1) *Quelques mots*, p. 161.

(2) *Op. cit.*, p. 137.

(3) *Enquête* I, 99 (M. Croiset) ; 369 (M. Brunot).

(4) *Ibidem*, I, 119 (M. Monod).

(5) *Revue internationale de l'Enseignement*, 1898, I, p. 41.

fin, que celle d'une langue vivante, convenablement choisie ? c'est matière à controverse, conclut Langlois ; mais, en tout cas, il paraît certain que la différence n'est pas grande.

Si l'étude du latin et du grec vaut un peu mieux, pour les Français, que celle de l'allemand ou de l'anglais, c'est d'après la majorité des auteurs, parcequ'elle est plus difficile. Certains défenseurs du latin lui font pourtant un mérite d'être, pour nos écoliers, « bien plus abordable que l'allemand et au moins autant que l'anglais » (1). Nous avons déjà noté cette opinion ; la conclusion qui se dégage du débat, c'est qu'ici comme ailleurs, les partisans des langues mortes ne cessent de se contredire.

« Faire des thèmes latins, des versions latines, dit Lacombe (2), serait pour développer l'intelligence le plus efficace des exercices. Comment s'est-on assuré de ce fait important ? Y a-t-il eu recours à l'expérience ? A-t-on expérimenté, parrallèlement à l'étude du latin, un assez grand nombre d'autres exercices ? Et ces épreuves ont-elles fait ressortir clairement l'efficacité plus grande du latin, en tant que moyen de développer l'esprit ? » Evidemment, il faut répondre non, l'expérience n'a pas été faite. Il en est de ceci comme du parallèle entre l'enseignement classique latin et le classique français : jusqu'à nouvel ordre, le parti pris est la seule base des convictions exprimées.

Le doute est donc permis et, tandisque ceux pour qui la supériorité du latin est évidente se recrutent surtout dans les milieux où on trouve toujours plus commode de ne rien changer, les sceptiques sont parmi les plus lettrés et les plus clairvoyants de nos contemporains. C'est Frary qui, tout en admettant qu'il y ait dans l'étude des langues mortes une gymnastique fortifiante et salutaire, se demande « si les exercices intellectuels ne peuvent pas avoir un objet mieux choisi, si les langues vivantes n'offrent pas assez de difficultés à vaincre, et de difficultés mieux graduées, plus aptes à stimuler le cerveau sans le fatiguer outre

---

(1) A. Fouillée, *Op. cit.*, p. 105.

(2) *Op. cit.*, p. 119. — Il met en note : " Je ne parle pas du grec ; il est négligeable, car on ne pense plus sérieusement à l'enseigner. „

mesure. Dans une classe élémentaire de trente élèves, dit-il, il y en a trois ou quatre qui prendront goût à la grammaire latine comme ils prendraient goût à toute autre étude. Le reste se sent livré, pour dix ans, a une épreuve pénible, entre au collège comme dans une prison inévitable, dont on ne supporte les rigueurs que parce qu'elles sont fatales et communes » (1).

C'est Jules Lemaître qui, dans sa célèbre conférence, s'est demandé pourquoi l'étude des langues vivantes vaudrait moins que celle des langues mortes comme exercice désintéressé de l'esprit. « Autant que je puis en juger, répond-il, la grammaire allemande est plus belle, plus harmonieuse dans sa complexité que la latine, et ne l'est pas moins que la grecque. — Et quant à la substance intellectuelle et morale des littératures antiques, ce n'est pas seulement par les classiques de chez nous qu'elle pénétrerait dans l'esprit de nos enfants, c'est encore — et combien enrichie ! — par les langues et les littératures modernes » (2).

C'est Bain (3) qui, placé en face de cet aphorisme « les langues mortes sont une discipline intellectuelle que rien ne peut remplacer, » remarque d'abord que jamais cet argument n'a été invoqué quand les langues mortes servaient réellement comme moyen de communiquer la pensée ; ou bien on n'en sentait pas la force au XVIe siècle et au XVIIe, ou bien il était inutile. Et il conclut justement : « L'importance qu'on y attache de nos jours semble indiquer que l'on renonce aux arguments cités auparavant, ou tout au moins permet de les juger insuffisants. En tout cas, il est assez vague pour servir commodément à défendre une mauvaise cause. Nous demandons qu'on nous dise d'une manière positive en quoi consiste cette discipline. »

Plongeant alors dans l'argumentation des classiques le scalpel de son impitoyable logique, « sans doute, dit-il, l'étude des langues mortes fait beaucoup travailler la mémoire ; mais ce travail n'est pas une discipline, c'est bien plutôt une dépense. Une

---

(1) *La question du latin*, p. 122.

(2) " La réforme de l'enseignement. „ Conférence faite à la Sorbonne, le 5 juin 1898.

(3) *Op. cit.*, p. 270 et suiv.

certaine quantité de la force plastique de l'organisme est consommée, et c'est, par conséquent, autant d'enlevé aux autres études. Il s'agit maintenant de montrer les avantages solides qui compensent ce travail et cette dépense de forces.

« Les facultés auxquelles on admet que cette discipline a servi sont les facultés supérieures que l'on nomme raison, jugement, et faculté de combinaison et d'invention, et les exercices employés sont les leçons de grammaire et les traductions.

« Il n'est pas difficile de nous rendre compte de l'influence exercée par la grammaire. Des leçons de grammaire supposent, outre le travail de la mémoire, la compréhension de certaines règles et leur application aux cas qui se présentent, en tenant compte des exceptions lorsqu'il y en a. L'étude des variations des mots est la partie la plus facile de la grammaire. Les noms latins en *a* de la première déclinaison se déclinent d'après un certain modèle ; une fois ce modèle connu, — *penna*, par exemple, — l'élève décline de même tout autre nom de la même déclinaison. Ceci représente l'opération indispensable toutes les fois que l'on passe des faits particuliers à la connaissance générale. « Un beau jour, une bonne route, une bouilloire pleine, un pain, » sont des idées générales en rapport avec des règles pratiques, et quiconque veut appliquer ces règles doit comprendre les idées et les appliquer suivant l'occasion. Quelquefois l'idée est accessible à l'esprit le moins développé, quelquefois elle ne l'est pas ; il y a des difficultés de tous les degrés, jusqu'aux subtilités des hommes spéciaux et aux profondeurs de la science ou de la philosophie. Le grand point, c'est qu'aucune étude n'a le monopole de l'exercice de voir le général dans le particulier ; personne ne peut se soustraire à la nécessité de ce travail. La question de savoir si un sujet vaut mieux qu'un autre pour nous exercer sur ce point revient à demander s'il est possible de faciliter le travail de la conception des asbtractions les plus difficiles par quelque chose qui leur soit étranger ; en d'autres termes, si l'on peut rendre les mathématiques ou la métaphysique plus faciles, en se livrant à quelque étude qui leur soit étrangère, par exemple à celle de la grammaire latine, de la grammaire anglaise

ou de la botanique. Il reste à démontrer qu'une influence de ce genre existe réellement ; les arguments en faveur de l'efficacité de la grammaire comme discipline intellectuelle n'y arrivent pas : ils admettent en principe que la grammaire a le privilège exclusif d'exercer l'esprit sur les généralités, et ce point n'a encore jamais été démontré.

« La grammaire de la langue latine et celle de la langue grecque sont d'une très grande simplicité, jusqu'à ce que l'on arrive à certains points délicats de la syntaxe, par exemple aux règles relatives à l'emploi des temps et des modes des verbes. Les parties du discours n'ont même pas besoin de définition ; on les reconnaît à leurs variations, et non au rôle qu'elles jouent dans la phrase. C'est là une des grandes différences entre le latin et l'anglais. Ce fait a servi d'argument à ceux qui veulent que l'on apprenne le latin avant l'anglais. « La grammaire facile doit, disent-ils, venir avant la grammaire compliquée. » Mais qui peut le plus peut le moins, répondrons-nous à notre tour. Si, à l'âge qui convient à cette étude, un élève sait sa grammaire anglaise, alors, sous le rapport de la faculté de raisonnement, il a dépassé la grammaire latine ou la grammaire grecque, et devrait par conséquent être dispensé de continuer à exercer cette faculté sur la grammaire.

« Ce sont les versions et les thèmes latins ou grecs qui exigent le plus de travail et d'efforts intellectuels ; c'est donc dans ces exercices qu'il faut chercher d'une manière plus spéciale la discipline intellectuelle que l'on veut bien attribuer aux langues mortes. Or l'action de triompher des difficultés n'est spéciale à aucun genre d'étude, et de plus, il reste à examiner quelles sont les difficultés à vaincre dans le cas particulier qui nous occupe. Traduire est un travail de combinaison ; étant donnés un texte, une certaine somme de connaissances grammaticales et verbales, et la faculté de se servir d'un dictionnaire, l'élève doit trouver le sens de ce texte. Or trois cas peuvent se présenter. Le premier est celui où le degré d'instruction et les ressources intellectuelles de l'élève sont au-dessous de la tâche qui lui est donnée, et dans ce cas le travail ne peut lui être que fort peu profitable : nous ne

gagnons rien à travailler sur un point où le succès est impossible. Le second cas est celui où, avec un certain degré d'application, l'élève peut réussir ; alors le travail est agréable et fructueux, et l'élève en vient à bout. Enfin, dans le troisième cas, l'élève est en état de faire aisément et sans le moindre effort le travail qui lui a été donné, et alors il n'y a pas de difficulté à vaincre, de sorte que le succès même ne fait faire que bien peu de progrès. Il faut donc admettre, ce qui n'est pas toujours vrai, que l'élève se trouve invariablement dans le second cas, et examiner en quoi le travail particulier qu'on lui demande contribue à exercer, à former ou à fortifier les facultés intérieures.

« Traduire est un travail de tâtonnements : il faut d'abord se rendre compte des différents sens de tout les mots, puis choisir pour chacun d'eux un sens qui soit d'accord avec ceux qui ont été adoptés pour tous les autres. On essaye donc différentes combinaisons ; lorsqu'on a échoué d'un côté, on revient à la charge d'un autre, et on répète ces tentatives jusqu'à ce qu'enfin l'on trouve une combinaison qui tienne compte de tous les mots et de leurs rapports grammaticaux. Ce travail exige une longue suite d'efforts patients, et ces efforts soutenus doivent certainement donner des habitudes d'application. Mais il n'y a rien de spécifique et d'unique dans cette action. Toute étude, quelle qu'elle soit, exige le même degré de patience et d'application, et bien des genres de travail prennent exactement la même forme et consistent à donner différents sens à des mots, jusqu'à ce qu'on en trouve un qui résolve le problème. Tel est le travail nécessaire pour deviner des énigmes et des rébus. Pour trouver le sens d'une proposition scientifique, pour arriver à la règle qui convient à un cas donné, nous sommes souvent forcés de faire bien des tentatives ; nous rejetons successivement bien des hypothèses, parce qu'aucune ne satisfait à toutes les conditions du problème, et nous réfléchissons patiemment jusqu'à ce que d'autres hypothèses se présentent à notre esprit.

« C'est pour le travail de traduction qu'il est le plus difficile de maintenir les élèves toujours dans le juste milieu dont nous avons parlé plus haut, et de leur donner une tâche qui ne soit ni

au-dessus ni au-dessous de leurs forces. S'il s'agit d'un texte que le dictionnaire ne fournisse pas les moyens de traduire, il est très-probable qu'aucune tentative sérieuse ne sera faite, et que, par conséquent, l'esprit ne sera pas éveillé et préparé à recevoir avidement l'explication donnée par le maître. De plus, il est généralement reconnu que l'emploi des traductions qui existent de nos jours pour tous les auteurs classiques, neutralise tous les avantages des versions (1) ; pour former l'esprit il ne reste donc que les thèmes latins ou grecs, c'est-à-dire les exercices les moins profitables en eux-mêmes.

« Mais qu'il s'agisse de langues vivantes ou de langues mortes, le travail de traduction est nécessairement le même, et par conséquent une langue vivante quelconque offre sous ce rapport la même discipline intellectuelle. On me répond, il est vrai, que la grammaire latine et la grammaire grecque ont une syntaxe toute particulière, que les variations des mots sont bien plus multipliées; mais cet argument n'a pas grande valeur, puisque chaque langue a ses caractères spéciaux, et qu'on demande simplement à l'élève de tenir compte de ces caractères. Toutes les langues ont à exprimer les mêmes idées de temps et de mode, et il est peu important pour la discipline intellectuelle qu'elles le fassent au moyen de changements de terminaisons ou d'auxiliaires. Il reste toujours assez de variations pour instruire les élèves, et le plus ou le moins sous ce rapport n'est qu'une considération secondaire.

« Dans l'étude des sciences, bien plus que dans celle des langues, il est possible de proportionner toujours les difficultés à la force des élèves, bien que pour toutes les études les bons maîtres seuls y réussissent. La grammaire étant, dans chaque langue, la partie la plus scientifique, est aussi celle qui se prête

(1) C'est l'opinion de Bain ; certains professeurs de latin et de grec sont de l'avis diamétralement opposé. Mais ce point ne nous intéresse pas : les avantages que nous avons attribués aux traductions étaient relatifs à l'intelligence du *fond* des auteurs lus : ici il s'agit des inconvénients qu'elles peuvent offrir quant à l'étude de la *forme*, c'est-à-dire de la langue, de ces auteurs. Comme nous supprimons l'étude des langues mortes, ce côté de la question ne nous importe pas ; il suffit d'avoir fait remarquer qu'il n'y a pas de contradiction entre ce passage de Bain et ce que nous avons dit précédemment des traductions.

le mieux à cette gradation ; au contraire, dans les exercices de traduction, les difficultés surgissent brusquement et dans un désordre qui ne permet pas de les proportionner au degré de développement des élèves. C'est là un inconvénient inévitable. »

M. Gobat arrive à des conclusions analogues (1) : « Faire de la gymnastique intellectuelle le principal avantage de l'étude des langues anciennes, dit-il, c'est, dans l'état actuel de cette étude, se payer de mots, ajouter foi à un mensonge (2). — Qu'on se représente donc le travail effectué par un élève qui étudie son latin : Le voilà devant un classique dont il doit traduire une page en allemand. A ses côtés, l'inévitable dictionnaire qu'il est obligé de feuilleter pour la plupart des mots. Une foule d'entre eux sont susceptibles de plusieurs acceptions et l'écolier doit chercher chaque fois celle qui s'applique à son passage. Admettons qu'au bout d'une demi-heure, il aît le sens de tous les mots de son texte, le voilà maintenant en peine du sens général de chaque phrase : c'est un nouveau casse-tête pour lui. Si l'auteur s'exprimait clairement et avec des mots usuels, notre écolier aurait bientôt déchiffré la structure de ses phrases. Mais il n'en est rien : les passages obscurs sont nombreux ; le texte abonde en phrases aussi ambiguës qu'un oracle de la Sybille ; il y a des figures de rhétorique dont l'élève n'a pas l'habitude et que d'ailleurs son jeune âge lui rend incompréhensibles. Enfin, à travers milles obstacles, le voilà parvenu à coudre ensemble des phrases isolées. Le fruit d'un si grand labeur est un texte incohérent, à peine intelligible. Et voilà ce qu'on appelle de la gymnastique intellectuelle ! Belle gymnastique, dont le résultat le plus clair est d'écœurer l'étudiant, de lui faire jeter son livre avec un soupir de soulagement et de dégoût. La soi-disant gymnastique intellectuelle se réduit au surmenage du cerveau. »

---

(1) *Op. cit.*, p. 39. — Pour lui, les traductions sont utiles à tout point de vue. Grâce à elles, on pourrait réaliser enfin les exercices de salutaire gymnastique que les partisans du latin vantent si haut.

(2) Il s'appuie ici sur l'ouvrage du Dr Löwenthal, p. 44.

Entrant à son tour dans l'examen approfondi du point qui nous occupe, M. Lacombe (1) fait les remarques suivantes : « Première remarque. Apprendre les mots d'une langue, se rendre maître du vocabulaire de cette langue, cela nécessite un effort très considérable. Dans le travail total par lequel on acquiert une langue, l'acquisition spéciale du vocabulaire compte... pour combien ? Impossible de le déterminer exactement ; mais on peut dire qu'elle compte pour beaucoup. Or de quel genre est le travail par lequel on apprend les mots ? J'ai appris que le pain se dit en latin *panis*, le vin *vinum*, la femme *mulier*, etc. Je ne vois rien là qui nécessite un raisonnement quelconque. La seule faculté de l'esprit qui est mise en jeu est la mémoire. Donc une grosse part, la plus grosse peut-être, du travail des langues, est effort de mémoire.

« Je considère à présent l'acquisition de la grammaire. Un jeune Français habitué à parler une langue, qui est analytique rencontre, sitôt qu'il se met au latin, une façon nouvelle d'associer les mots, de marquer leurs rapports réciproques dans la phrase, une façon nouvelle d'attacher les uns aux autres les membres de cettre phrase ; une façon nouvelle, ou pour mieux dire, une liberté toute nouvelle de ranger les éléments de la phrase. Le jeune Français est surpris de ces nouveautés ; et il conçoit, pour la première fois, l'idée que l'homme a trouvé et employé, pour exprimer sa pensée, pour former son langage, des procédés assez divers : conception quelque peu philosophique évidemment. Mais enfin le jeune Français ne la creuse pas très profondément ; il n'est pas dans ses moyens de faire de la grammaire comparée, comme M. Bréal.

« Il s'agit, en troisième lieu, de se familiariser avec les irrégularités, avec les idiotismes de la langue latine. Toute langue étant ouvrage populaire offre de nombreux traits d'inconséquence ; ou des accords mal faits ; ou de singulières économmies ; ou des déformations qui sont des accidents historiques. Elle a aussi ce que l'on serait tenté d'appeler ses vétilles, ou ses pointilles.

(1) *Op. cit.*, p. 123 et suiv.

« Je ne dis pas que la découverte de ces idiotismes et de ces subtilités ne donne pas à l'esprit, tout en le déconcertant quelque peu, une impression de diversité. A la place de diversité, voulez-vous le mot souplesse ? Va pour souplesse. Mais montrez-moi quel rapport cela peut avoir avec la raison proprement dite, avec celle qui s'emploie dans les occasions sérieuses de la vie.

« Le thème est un exercice qui éprouve et met en œuvre notre acquis en fait de mots, de règles, de tournures. Si on procède sans dictionnaire, il agite assez fortement la mémoire, mais son action sur l'intelligence est médiocre ; ou pour parler précisément, l'espèce d'intelligence provoquée, nécessitée par le thème, est d'ordre très inférieur. C'est un discernement spécial et tout petit.

« Le premier fondement du succès est d'avoir dans sa tête une foule de petites observations sur les manières de s'exprimer propres au latin ; et puis, je le répète, un tout petit tact spécial pour démêler des nuances de pensées que les Latins distinguaient.

« D'abord il est clair, n'est-ce pas ? que ces observations, ne répondant plus à aucune réalité, ne sont d'aucun usage. Et quand à ces exercices de discrimination sur un terrain si étroit, si particulier, montrez-moi comment elles nous peuvent aider à accomplir notre principale besogne intellectuelle en ce monde, laquelle est de trouver la vérité ?

« La version, qui exerce moins notre mémoire, puisqu'elle nous offre les mots, les règles et tournures mises en action, nécessite de notre esprit, en revanche, une opération nouvelle. On a rapproché les mots par l'application des règles de la grammaire et de la syntaxe ; on a vérifié le sens des mots en consultant le dictionnaire, et ce qui ressort de ce travail est un double sens ou un non-sens. Que faire ? Recourir au contexte, consulter ce qui précède et ce qui suit. L'opération revient toujours au raisonnement suivant. « L'auteur a dit ceci auparavant et il ajoute ceci après: Donc la phrase difficultueuse doit signifier cela ; cela me paraît être la conséquence logique ou l'antécédence logique de ceci. »

« Remarquez-le tout d'abord : comme le thème mettait à l'épreuve ma mémoire, la version met à l'épreuve ma raison.

Ce que j'ai de raison déjà acquise est sollicité à se montrer, à agir. Selon mon acquis, j'opère mal ou bien, je réussis ou je ne réussis pas. Mais qu'est-ce que cette épreuve me fait acquérir ? Je vois bien qu'elle m'exerce, je ne suis pas sûr qu'elle m'accroisse. »

A un tout autre point de vue, on peut penser avec Bigot que, « si notre langue est si claire dans ses tours, si le sens de chaque mot y est net et précis, c'est aux habitudes de l'esprit français, à son impérieux besoin d'exactitude et de justesse, qu'elle doit ces allures logiques et cette admirable précision. C'est que, dans l'expression d'une idée, dans celle d'un sentiment, jusque dans le langage de la passion, nous ne saurions nous contenter de l'à-peu-près » (1).

Qu'est-ce à dire sinon que le génie d'une race façonne sa langue, comme la tournure d'esprit d'un écrivain détermine l'allure de son style, et non l'inverse. C'est donc une utopie de s'imaginer que la pratique des langues étrangères, vivantes ou mortes, peut exercer une influence sur le développement intellectuel de la jeunesse. Et nous arrivons à la conclusion que l'étude des langues mortes ne constitue point une gymnastique salutaire ; que ces langues n'ont pas de valeur pédagogique spéciale.

* * *

Il semble même facile de démontrer que c'est tout le contraire et que ***l'étude des langues mortes paralyse l'essor naturel des jeunes intelligences :*** « On sait dit Demolins (2), quel genre d'exercice impose aux élèves la méthode usitée généralement. Par les versions, elle les contraint et, par suite, les habitue, à parler sans savoir ce qu'ils disent, sans connaître le sujet qu'ils

(1) *Op. cit.*, p. 295

(2) *L'éducation nouvelle*, p. 150.

traitent ; par les thèmes, qu'on leur fait faire prématurément, elle les force à inventer une langue qu'ils ne connaissent pas suffisamment, et chacun sait le latin qu'ils fabriquent ainsi. Par les autres pratiques auxquelles elle les assujettit, cette méthode ralentit, comme à plaisir, leur marche vers le but qui leur est assigné et leur fait prendre une allure qu'on ne peut qualifier autrement que de piétinement sur place. »

« Comme dans ces ateliers où les machines les plus ingénieuses sont mises au service de l'homme, dit à son tour M. Bréal (1), il semble que tout soit combiné pour permettre à l'élève de produire sans grande peine des devoirs qui sont en réalité au-dessus de ses forces.

« Croit-on vraiment qu'à ces jeux de patience leurs facultés prendront de la maturité et de la vigueur? On formera des élèves appliqués et dociles ; on développera même, je le veux bien, cette sorte de dextérité qu'il faut pour calquer un modèle sans se tromper. Mais la véritable observation, la faculté de comprendre une langue différente de la nôtre, le don de sortir de nous-mêmes et de notre temps pour entrer dans la pensée d'un autre peuple et d'un autre âge, tous ces avantages que l'Université nous vante et prise fort haut en théorie, elle les perd de vue et les laisse échapper dans la pratique.

« Vous êtes trop impatient, nous dira-t-on. Vous demandez à l'enfant un travail qui est au-dessus de son âge. Laissez-le arriver aux classes supérieures : il verra alors la raison des règles qu'il a d'abord apprises de mémoire et appliquées par imitation. — Je voudrais qu'il en fût ainsi ! mais ici encore, les promesses sont démenties par la réalité. Avec les années, l'élève passe des « thèmes de règles » aux « thèmes de style » ; il cherche les bonnes expressions, les tournures élégantes, la fine latinité. C'est donc à tort que l'Université, pour excuser le vide des études grammaticales dans les premières classes du collège, nous promet des compensations dans les classes supérieures.

---

(1) *Quelques mots*, p. 169 et suiv.

« Loin d'exercer la raison des enfants, la méthode usitée dans nos classes est faite pour *émousser le coup d'œil grammatical.* On s'est souvent demandé d'où provient la difficulté que nous éprouvons, nous autres Français, à apprendre les langues étrangères: je crois qu'entre autres raisons il faut faire une grande place à l'usage de méthodes détestables. Quand une fois on prend l'habitude de « tourner », on perd la faculté d'observer directement les lois et l'organisme des autres idiomes. C'est à la même cause qu'il faut attribuer, pour une grande partie, l'abandon des recherches grammaticales. Parmi les milliers de professeurs pour qui le latin est une occupation de tous les jours, combien s'en est-il trouvé, depuis vingt ou trente ans, qui aient seulement émis une conjecture nouvelle sur un point de la grammaire latine ? »

Au point de vue de *l'éducation proprement dite de l'esprit*, le système classique a l'inconvénient signalé par Frary : « Qu'il se propose de mériter des couronnes ou de gagner un diplôme, l'élève ne perçoit, ne peut percevoir, aucune relation directe entre ses efforts et le prix dont il seront payés. Il entre ainsi dans le domaine du factice et du convenu. Il apprend que la société attache de précieux avantages à un mérite dont l'utilité n'apparaît point » (1).

« L'étude des langues, a dit Ch. Langlois (2), la « culture littéraire », la grammaire, la rhétorique, la dialectique formelle, toutes ces disciplines inoffensives qui enseignent, non à penser, mais à parler et à écrire, sont jusqu'ici ce qu'on a trouvé de mieux pour assouplir l'intelligence sans fortifier la raison. Transformés en recueils de paradigmes pour l'enseignement de la rhétorique, les écrits des anciens sont mis hors d'état de profiter autant que de nuire. »

M. Olivier Benoist a donc raison quand il conclut (3) : « Une des plus fortes plaisanteries qu'il nous ait été donné d'entendre, et cela nous est arrivé nombre de fois, consiste à dire que si, en

(1) *Op. cit.*, p. 121.

(2) *Revue de Paris*, Article cité, p. 126.

(3) *Op. cit.*, p. 12.

terminant leurs humanités, les écoliers ne savent en effet le latin et le grec que très imparfaitement, l'étude de ces langues a exercé leur intelligence et formé leur esprit et leur cœur.

« Ainsi, faire des versions latines dont on ne comprend pas deux sur dix (je parle ici des 20 ou 22 derniers d'une classe de 30 élèves et d'une partie des 8 ou 10 premiers), faire des versions grecques dont on ne comprend pas une sur 100, apprendre des déclinaisons, des conjugaisons, des règles de syntaxe, faire des thèmes dans des langues qu'on ne parlera ni n'écrira et qu'on ne comprendra même jamais de sa vie, tout cela exercerait l'intelligence et formerait l'esprit et le cœur des enfants ! Ah ! les malheureux, s'ils n'avaient que cela pour se former l'intelligence, que seraient-ils au sortir du collège ! Heureusement ils ont les lectures qu'ils font, et les conversations qu'ils entendent en dehors des devoirs et des leçons du collège ; mais autrement, non seulement leur cerveau serait atrophié à peu près complètement à la fin de leurs études ; mais ce qui en resterait serait absolument faussé ; car faire des versions grecques ou latines sans les comprendre, c'est, si nous ne nous trompons, apprendre à parler sans bien savoir ce qu'on dit, ce qui est, il est vrai, un exercice, mais un exercice qu'on aura de la peine à faire passer pour salutaire. »

* * *

Si donc les langues mortes ne procurent pas aux collégiens la connaissance de l'antiquité ; si elles ne les aident pas dans l'étude de leur langue maternelle ; si elles ne leur font pas goûter les chefs d'œuvres des lettres antiques ; si elle ne contribuent pas à développer chez eux le goût du beau en général ; si le maniement de ces langues n'est pas, tant s'en faut, une salutaire gymnastique intellectuelle ; — si, en d'autres termes, l'étude des langues mortes n'a de valeur ni pour l'érudition, ni pour la linguistigue, ni pour la littérature en général, ni pour l'esthétique, ni pour la pédagogie ; — on doit conclure que ***cette étude est inutile au point de vue de la culture générale de l'esprit,*** but unique de l'enseignement secondaire.

On peut d'ailleurs présenter encore, à l'appui de cette conclusion, un certain nombre de considérations d'un autre ordre : Les « humanités » — cela n'est pas contestable — ont pour tâche de former l'homme, l'homme individuel et l'homme social, le citoyen. Or, telles qu'elles sont organisées aujourd'hui, elles ne forment par elles-mêmes ni l'un ni l'autre. ***Elles sont donc inutiles aussi au point de vue social.*** Commençons par le point de vue *individuel:* Herbert Spencer, en Angleterre, Ferneuil et bien d'autres, en France, en Allemagne et ailleurs, l'ont remarqué : « il suffit de causer quelques instants avec la plupart des jeunes gens appartenant aux meilleures familles de notre bourgeoisie, pour reculer effrayé du vide d'idées, de l'absence complète d'excitation intellectuelle qui caractérise ces cerveaux de vingt ans. Au bout de quelques années, il ne reste plus trace de ce vernis littéraire, de cette fleur de culture intellectuelle et esthétique que l'enseignement des lycées se flatte de leur donner. En dehors de leurs plaisirs, de leurs jouissances personnelles, ils ne s'intéressent à aucune étude sérieuse, et le plus grand nombre est incapable de lire à livre ouvert huit ou dix lignes d'un de ces auteurs grecs ou latins auxquels ils ont consacré toute la période de l'éducation classique » (1).

« Une pareille éducation, dit à son tour M. André Beaunier, devrait avoir pour conséquence immédiate de former de petits pédants qui ne voient le monde et la vie qu'à travers la littérature, — que dis-je ? à travers des littératures abolies. Mais les élèves de nos lycées échappent généralement à cet inconvénient, grâce à l'indifférence absolue avec laquelle ils reçoivent l'enseignement classique. De cette manière, notre enseignement classique est à peu près inoffensif... Cela ne suffit peut-être pas ? » (2).

Renan l'a dit : « Les humanités n'ont pas su inaugurer pour leurs adeptes une prise sérieuse de la robe virile, un acte de

---

(1) Spencer, cité par Ferneuil, *Op. cit.*, p. 177.

(2) *L'Echo de Paris*, du 12 octobre 1898, Article cité.

majorité intellectuelle consistant à dépasser la littérature et à la remplacer par la culture de l'esprit humain » (1).

M. Lavisse déplore que la littérature s'enseigne « en l'air, » abstraction faite du temps et du milieu, de telle façon qu'au sortir du lycée, les jeunes gens se figurent « que tout est bien dans le passé, abominable dans le présent et horrible dans l'avenir. » Il voudrait que les humanités soient l'étude véridique et profonde de l'homme à travers les âges, de « l'humanité en marche et en transformation jusqu'à l'époque actuelle. » Il voudrait que l'enseignement soit vivant, révélateur et non endormeur. Il s'écrie : « Nous avons fait trop de discours, en français et en latin, sur des sujets que nous ne connaissions pas. » Et M. Croiset se souvient aussi que ces discours, en effet, étaient infiniment trop nombreux, et qu'il n'a trouvé, quant à lui, du temps qu'il était élève, qu'un moyen de réagir contre ce danger des innombrables discours : c'était de ne point les faire, — d'être un mauvais élève !

Ainsi, M. Croiset, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris, fut un mauvais élève ! Et c'est grâce à cela qu'il n'a point souffert de l'enseignement qu'il a reçu !... (2).

Au point de vue *social*, proprement dit, l'insuffisance des études classiques est plus manifeste encore. « Voyez dit Lacombe (3), la très grande majorité de nos lycéens : un peu de latin, point de grec, c'est leur acquit quand ils quittent le lycée. Ils entrent dans la vie moderne. Au bout d'un temps plus ou moins long, leur peu de latin est oublié. Oubliées encore les quelques œuvres antiques qu'ils ont connues avec ennui sur les bancs. Tout le développement qu'ils atteignent, c'est la vie moderne, la vie pratique qui le leur donne. Attribuer à l'apprentissage si défectueux

(1) *Nouvelles études d'histoire religieuse*, Préface.

(2) " Une éducation manquée, „ *Suisse universitaire* de mai 1903, p. 248.

(3) *Op. cit.*, p. 159.

de l'ex-latiniste tout l'homme que cet ex-latiniste est devenu, c'est vraiment rêver ! Pour cet homme moderne qui est la majorité, l'enseignement du latin a été comme non avenu, peine et temps absolument perdus » (1).

Un consul de Portugal établi dans l'un des grands ports de France écrit à Demolins : « J'ai un fils de douze ans qui termine sa quatrième. Dans trois ou quatre ans ce sera un bachelier de plus, c'est-à-dire un être n'ayant appris, et mal appris, que du latin et du grec et absolument désarmé devant la vie » (2).

Et Demolins lui-même remarque : « Pour être préparés à la vie, il faut que nos fils aient la santé, ce trésor que notre éducation gaspille d'une façon si coupable, l'énergie, l'endurance et la maîtrise d'eux-mêmes, l'aptitude à entreprendre, à poursuivre et à faire triompher les choses; il faut qu'il aient, en outre, l'aptitude à conduire les hommes, or ils ne l'auront que s'ils ont appris à se conduire eux-mêmes, s'ils sont vraiment des hommes » (3).

Comment le deviendraient-ils avec l'existence que le collège leur fait mener (aux internes surtout) et que M. Beaunier a si spirituellement flagellée (4) : « On les fait vivre, dit-il, d'une ridicule petite existence artificielle, prodigieusement sotte et tout à fait de nature à fausser leurs idées sur la vie vraie, joyeuse et douloureuse, incessamment renouvelée et changeante et, malgré les échecs et les déboires, toujours bonne et toujours belle, puisqu'elle est la vie !

« Je sais bien qu'il ne faut pas les jeter, ces tout petits, brusquement dans l'existence ; il faud d'abord les armer pour la lutte, les préparer... Seulement, on avouera que c'est un singulier moyen de les préparer à vivre que de leur donner une idée fausse, mesquine et pédantesque de la vie !

---

(1) Lacombe met en note : " J'ai lu, dans trente auteurs différents, l'éloge des études classiques. Je le dirai franchement, je n'ai pas encore rencontré un panégyrique convaincant, une argumentation qui fût à mon sens probante. „

(2) *L'éducation nouvelle*, p. 10.

(3) *Ibidem*, p. 195.

(4) *L'Echo de Paris* du 4 octobre 1898.

« Entre les murs de leur prison, ils passent tout leur temps avec des professeurs, des maîtres d'étude et des élèves ; sont-ils bien sûrs, en fin de compte, qu'il y aît sur la terre des hommes mûrs qui ne soient ni des professeurs ni des maîtres d'étude, des enfants qui ne soient pas des « élèves » ? Les belles actions dont on les loue sont des victoires sur des textes difficiles de Pindare ou de Sénèque le Tragique ; les méfaits pour lesquels on les punit sont des barbarismes ou des contre-sens. Ils en arrivent à penser que le devoir consiste à bien traduire du grec et du latin, et l'idéal, peut-être, à savoir bien tourner un discours de réception de Thomas Corneille à l'Académie française, une lettre de Théroulde à un ami pour lui annoncer la Chanson de Roland !

« On les détache de toute affection ; un professeur parfois s'intéresse à l'un d'eux : c'est tout. Mais surtout ils apprennent la camaraderie obligatoire et l'amitié banale.

« On les tient à l'écart de la nature. Les platanes de leur cour de récréation, avec leur garniture de fer rouillé, leur feuillage chétif et leur pauvre air malingre, n'on qu'une faible analogie avec de vrais arbres. A peine entrevoient-ils, à travers les barreaux et les grilles des fenêtres, un petit coin de ciel. Ils oublient qu'il y a des champs, des prairies et des bois, et, comme le pain leur arrive tout cuit, ils ignorent qu'il y a là-bas de beaux et nobles travaux à faire pour que germe le blé dans la terre grasse.

« Principalement, ils ne savent pas qu'il y a en ce monde de pauvres gens qui n'ont ni pain, ni gîte et qui — tant ils sont misérables ! — restent toute leur vie aussi indifférents à Sénèque le Tragique, à Pindare et à Théroulde qu'à l'an quarante, — de pauvres gens faits comme nous pourtant et qui nous ressemblent comme des frères.

« ... Ils ignorent tout cela ! »

« Quant aux auteurs de ce système déplorable, vous savez bien ce qu'ils disent pour se défendre et pour dissimuler leur pédantisme : Il y a des livres admirables qui, sur la vie, sur la nature, sur le devoir, ont dit le dernier mot. Ce sont précisément les ouvrages des auteurs classiques. Il faut lire ces livres, il faut

s'en assimiler la substance vive, éternellement vive, et dès lors on est prêt pour l'existence.

« Parcourez seulement la liste des auteurs latins de la classe de rhétorique. Vous y trouvez le *Conciones*, un livre de Tite-Live, des extraits de Lucrèce, les *Satires* d'Horace. Dites maintenant si cette éloquence boursouflée et tout à fait vide à présent qu'elle n'est plus actuelle, si ce lent récit d'histoire romaine, si cette médiocre philosophie épicurienne sont de nature à nous préparer pour la vie. Si l'on avait en vérité cette préoccupation essentielle de préparer des hommes à la vie, certes on n'aurait pas choisi précisément ces vieux auteurs périmés : le *Conciones*, les Narrations de Tite-Live, les Satires d'Horace, les Discours de Cicéron pour Milon, pour Murène ou pour d'autres. Il y a d'autres ouvrages plus riches de substance et d'une humanité plus profonde. Pourquoi l'Evangile n'est-il pas dans les programmes, — l'Evangile et telles œuvres modernes que vous savez bien et qui font partie intégrante de la Bible de l'humanité ?

« Or, il faut le répéter puisqu'on l'oublie, c'est tout spécialement pour notre temps que nos diligents éducateurs sont chargés de nous former des hommes ; il ne s'agit pas de nous livrer des humanistes de la Renaissance ou des lettrés du Grand Siècle : nous voulons des hommes pour « à présent. » Il faut qu'ils aient le sentiment des questions qui se posent, des tâches qui les réclament, des luttes qui les attendent ; il faut qu'ils aient l'impression nette de « ce qu'il y a à faire » ; il faut qu'ils aient le frisson du présent !

« Eh bien ! pas une ligne de nos programmes classiques ne révèle à un degré quelconque chez nos éducateurs officiels cette préoccupation-là. Deux heures par semaine sont accordées aux langues vivantes contre dix aux langues défuntes. Même, ils ont, nos éducateurs, la peur, l'épouvante de tout ce qui pourrait sembler actuel. Le rapport que j'ai déjà cité met en garde les professeurs contre les « séduisants vagabondages » qu'ils pourraient être tentés de faire dans les littératures contemporaines : il faut éviter aux élèves ces « séductions dangereuses. »

« Cela, veut dire, en d'autres termes, qu'il faut soigneusement les tenir à l'écart de la vie. On les a reclus pour leur faire lire des livres ; — encore a-t-on soin de leur cacher les livres vivants » (1).

M. Ferneuil est du même avis : « On reproche justement aux études classiques, dit-il (2), de ne pas contenir en elles-mêmes le germe de développements ultérieurs, d'être comme une semence inféconde, comme un capital mort qui s'immobilise dans l'intelligence et ne produit pas d'intérêts. Cette stérilité des études classiques provient de ce qu'elles n'ont que peu ou point de rapport avec la carrière future de la plupart des élèves auxquels elles s'adressent. Comment un jeune homme serait-il amené à développer son éducation primitive, quand le caractère général de cette éducation s'écarte plus ou moins complètement de ses occupations et de ses intérêts quotidiens ? Un système d'enseignement ne porte ses fruits, dans la vie pratique, que si l'action du milieu ambiant vient réagir sur cet enseignement et en dégager progressivement les puissances latentes. Or comment le milieu moral, social et littéraire de nos jours aurait-il chance de réagir sur un esprit presque exclusivement initié aux langues et à la littérature anciennes ? »

Ailleurs (3), il caractérise d'un mot le défaut capital de notre enseignement secondaire actuel : « Il a cessé, dit-il, d'être en rapport avec la fonction des classes moyennes, avec le rôle politique et social de la bourgeoisie. Cet enseignement est resté principalement littéraire et oratoire, quand il devait devenir surtout scientifique et critique ; il s'adresse presqu'exclusivement à des avocats, à des orateurs, à des professeurs, quand il devrait former des hommes et des citoyens, propres à toutes les professions et à toutes les obligations de nos démocraties libérales, fournir à chacun de nous les instruments nécessaires pour

---

(1) Il y a déjà plusieurs années que j'ai protesté dans mes articles des *Monat-Rosen* intitulés " Le Collège, „ contre la tendance à éloigner les étudiants de la vie présente, de la littérature contemporaine, et à faire de l'éducation classique ce que j'appelais " un instrument de momification. „

(2) *Op. cit.*, p. 214.

(3) *Loc. cit.*, p. 175.

s'acquitter des charges multiples qui lui incomberont plus tard, comme père de famille, comme membre d'une communauté politique. »

Dans son remarquable ouvrage sur l'éducation, le philosophe anglais Herbert Spencer a très nettement dégagé le vice organique de notre système d'éducation : « Il néglige la plante pour la fleur. Dans son souci de l'élégance, il oublie la substance. Il ne pourvoit nullement à l'accomplissement des fonctions de père et de mère; il prépare aux devoirs civiques en enseignant une masse de faits dont la plupart y sont étrangers et dont le reste n'en donne pas la clef ; il s'efforce en revanche d'enseigner tout ce qui ajoute au raffinement, à l'élégance à l'éclat.

« Que résulte-t-il de cette prépondérance de l'élément agréable et accessoire sur l'élément utile et essentiel, dans notre système d'enseignement secondaire ? Que les fils de notre bourgeoisie abordent généralement la vie pratique, après un stage de huit à dix ans dans les lycées ou collèges, avec un mince bagage de grec et de latin, de connaissances scientifiques et historiques, qui n'a le plus souvent aucun lien avec leurs futures obligations professionnelles ou civiques. Ils se dégoûtent alors infailliblement d'un genre d'instruction dont ils n'aperçoivent pas l'utilité immédiate ; ils s'empressent de fermer leurs livres de latin et de grec et d'oublier le peu qu'ils ont appris pendant leur séjour au lycée. Les paresseux n'ont ni l'envie ni le courage de recommencer sur nouveaux frais une seconde éducation, en harmonie avec leurs travaux de tous les jours ; les studieux voudraient bien réparer le temps perdu, mais le loisir leur fait souvent défaut quand les occupations et les charges de la vie pratique viennent les absorber » (1).

---

(1) Je l'ai dit il y a longtemps, et ne cesse de le répéter : Le dégoût trop général produit par notre enseignement secondaire vient de ce que le collège ne reflète pas assez fidèlement la vie, à laquelle il devrait servir d'introduction. En disant cela, je ne songe pas, évidemment, à demander que l'enfant soit, dès la classe, mis en contact avec les lâchetés et les turpitudes de tout genre que la vie lui présentera plus tard. Pas davantage, je ne désire voir commencer au collège l'apprentissage d'une spécialité professionnelle quelconque, je l'ai dit assez souvent. Mais, sans tomber dans ces deux excès, le collège doit préparer l'adolescent à son rôle futur d'homme privé et de citoyen ; il le peut sans risquer de ternir la fraicheur charmante des jeunes âmes.

* * *

Dans les chapitres qui précèdent, j'ai montré que les langues mortes n'ont pas, en réalité, les *avantages* que beaucoup leur prêtent. Je passe maintenant à la partie positive de mon argumentation, et vais indiquer les principaux *inconvénients* qu'entraine l'étude de ces langues.

Le premier, c'est que ***les langues anciennes sont très difficiles*** à apprendre, de sorte que ***leur étude est beaucoup plus fatiguante par exemple que celle des langues modernes.*** — « Enseignées par l'usage, dit Frary [1], et aussitôt qu'on le peut, par la lecture, les langues vivantes n'imposent pas aux jeunes élèves une fatigue excessive. Il n'en est pas de même du latin. Ici tout change subitement : les mots, les tournures, les façons même de penser. La déclinaison et la conjugaison défendent l'entrée de l'idiome qu'il faut apprendre, comme deux lignes de fortifications. On va de plain-pied du français à l'anglais, à l'allemand, à l'italien ; on peut presque calquer la traduction sur le texte. On n'aborde pas le latin sans avoir traversé les broussailles de la grammaire ; avant d'avoir affaire aux mots, on est forcé de pâlir sur les formes, c'est-à-dire de commencer par des abstractions. »

C'est ici, précisément, que les partisans des langues mortes répondent par leurs théories de la gymnastique intellectuelle et du profit linguistique, dont nous avons déjà fait justice. Frary se heurtait aussi à cette objection : « C'est là, dit-il, ce qu'on appelle une gymnastique !

« Mais quels sont donc, après tout, les fruits de cette gymnastique ? Voyons-nous que l'esprit en devienne plus agile et plus fort ? Sans doute, les intelligences d'élite résistent le plus souvent à ce régime cruel, et l'on attribue à l'épreuve qu'on leur a fait subir la vigueur qu'elles conservent malgré tout. Mais la majorité des écoliers n'y gagne qu'une sorte de courbature morale et d'incurable déformation.

---

(2) *Op. cit.*, p. 114 et suiv.

« Mesurez, si votre mémoire et votre imagination vous permettent d'embrasser un si vaste espace, mesurez l'immensité du temps et de la peine que vous a coûtés l'acquisition des règles de la grammaire latine, de la huitième à la rhétorique; et combien de rhétoriciens sont fort mal initiés aux mystères dont Lhomond est le triste hiérophante ! Je ne parle pas de la littérature ; nous y viendrons. Après tout, l'épreuve du baccalauréat ne porte guère que sur la connaissance des formes et des règles grammaticales, si pauvre est le bagage de mots, d'idées et de souvenirs qu'il faut posséder pour passer le défilé, pourvu qu'on mette les cas et les modes à peu près à leur place ! Pour arriver à cette médiocre virtuosité dans l'art du thème, que d'exercices fastidieux, que de retours en arrière sur une route hérissée de ronces, coupée de fondrières ? »

En effet, comme le remarque justement Demolins (1), « il semble qu'on ait accumulé à plaisir les difficultés sous les pas du malheureux écolier, en mettant l'étude de la grammaire à l'entrée de l'enseignement des langues. Par elle-même, cette étude est aride pour un esprit réfléchi : elle est décidément rebutante pour des enfants, qui n'apprennent, quand ils l'apprennent, cet amas de règles de syntaxe et d'exceptions, de conjugaisons et de déclinaisons, qu'à force de répétitions machinales et par un pur exercice de mémoire. »

Le résultat pédagogique final, le voici, bien indiqué par M. le Dr Herzen (2) : « Dans toute étude, dit-il, le développement de l'intelligence sera en proportion directe avec le nombre, la variété, la précision et la persistance des souvenirs ; de plus ce développement ne profitera que peu ou point des impressions qui, pour une raison quelconque, sont *indifférentes* à celui qu'elles frappent, qui ne l'*intéressent* pas, et qui, précisément à cause de cela, ne laissent aucune trace durable de leur passage ; le développement intellectuel profitera au contraire énormément des impressions qui, pour une raison quelconque, intéressent vivement

(1) *L'éducation nouvelle*, p. 119.

(2) *Op. cit.*, p. 10 et suiv.

l'individu, et mettent par cela même son cerveau dans cet état de susceptibilité augmentée, d'activité intense et d'assimilation efficace, qui caractérise l'*attention.*

* * *

Un second inconvénient des langues mortes, corrélatif du premier mais plus grave, parcequ'il étend ses conséquences sur la vie entière, c'est ***l'ennui*** qu'elles procurent aux élèves ; cet ennui ***engendrant le dégoût de l'étude et des choses étudiées, l'affaiblissement des caractères,*** chez ceux qui obéissent, ***la paresse, la fraude*** et jusqu'à ***la rébellion*** ouverte, chez les autres. — Ici les témoignages sont innombrables et je me borne aux plus caractéristiques parmi ceux que j'ai sous les yeux :

« J'ai conservé une véritable horreur de l'enseignement que j'ai reçu, » a dit dans une conférence à l'Ecole des hautes études sociales, le célèbre professeur qu'est M. Ernest Lavisse. La réunion était présidée par M. Alfred Croiset, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris, et quand M. Lavisse parlait de son « éducation manquée, » M. Croiset songeait à la sienne qu'il a déclaré « manquée » aussi (1). Ces deux universitaires illustres, ces deux lettrés de haute marque, sont donc d'accord pour condamner l'enseignement classique qu'ils ont reçu et auquel vous étiez tenté, n'est-ce pas, d'attribuer la plus grande part au moins de leur mérite.

« Si j'avais été un bon élève, a dit le docteur Fonssagrive en terminant un violent réquisitoire, je ne serais jamais devenu un homme. Je sens que je n'ai été sauvé de la destruction physique et d'une incurable ineptie que par ma paresse et un peu d'indiscipline. » Et Burnichon, qui le cite, ajoute : « Quand on a lu le livre de Fonssagrive, il ne reste pas même la ressource de dire que c'est là une boutade » (2).

---

(1) " Souvenirs d'une éducation manquée " (*Revue de Paris*) p. E. Lavisse. — " Une éducation manquée " (*Suisse universitaire* de mai 1903 p. 248).

(2) P. J. Burnichon, *Etudes religieuses* de la Compagnie de Jésus, juillet 1889. p. 404.

« Pour ma part, dit le Dr Rochard, je n'oublierai jamais les deux années d'internat par lesquelles j'ai terminé mes études de collège. J'ai connu depuis les dures épreuves de la navigation, l'ennui des longues traversées, les calmes sous la ligne, les stations dans les colonies ; j'ai souffert de la soif, de la fièvre et des privations de tout genre ; mais rien de tout cela ne m'a laissé un souvenir aussi cruel que mes deux années d'internat » (1). Ce qui, dans l'internat, a particulièrement écœuré le Dr Rochard — et tant d'autres comme lui — ce sont les interminables « études » pendant lesquelles on s'escrime sur des « tâches » insipides, trop longues et trop difficiles. Or, je le dirai plus loin (2), l'excès des « devoirs » solitaires — déplorable au point de vue de l'hygiène intellectuelle et physique autant qu'à celui de la pédagogie — est inhérent au système classique basé sur l'étude des langues mortes. De sorte que, si le Dr Rochard a son temps de collège en abomination, la faute en est aux langues mortes.

Entrons maintenant dans le détail et cherchons quelle est exactement la cause de ce mal affreux, qui s'attache comme une lèpre à notre enseignement secondaire, l'*ennui* — ce que les enfants pardonnent le moins, comme l'a dit M. Léon Bourgeois (3).

Pour M. Leveillé, « le mal vient de ce qu'on apprend ou veut apprendre à nos jeunes gens des choses que non sans raison ils jugent inutiles, qui les rebutent et qu'ils avalent à contre-cœur, non comme un aliment, mais comme une médecine. Le grand secret du maître, c'est d'intéresser ses élèves à ce qu'il enseigne. Mais quand un maître inflige pendant des mois et pendant des mois à de jeunes hommes des vieilleries qui ne sont d'aucune application pratique, l'auditeur finit par ne plus écouter le

---

(1) *Revue des Deux Mondes*, mai 1887.

(2) Tome deuxième, p. 71, chapitre consacré aux **Tâches**.

(3) " Les exercices qui les fatiguent sont sans utilité, dit-il, et pour peu qu'ils se prolongent, ils les ennuient. Or l'ennui est ce que les enfants pardonnent le moins — avec raison, — car c'est le plus mortel ennemi de toute bonne discipline. " (*Instructions ministérielles* de 1890, p. 28.)

rhéteur qui l'ennuie et il regarde voler les papillons qui passent » (1).

L'abbé Galiani soutenait que le véritable objet de l'éducation était d'apprendre aux futurs hommes à supporter deux choses : l'injustice et l'ennui. « Or, dit Frary, le latin remplit au moins la moitié de ce programme. Qu'est-ce donc, en effet, que cet assouplissement qu'il faut payer si cher et qui aboutit, dans l'immense majorité des cas, à un invincible éloignement pour le genre de travail auquel on nous a soumis ? Est-ce que la gymnastique du corps nous donne le dégoût des exercices athlétiques ? Est-ce que l'empressement des bacheliers à brûler leurs dictionnaires ne prouve pas que le but est manqué, et que l'esprit ne s'est nullement plié aux études qu'on lui a imposées ?

« Ce qui nuit surtout, c'est que le fruit de cet effort n'apparait pas, ou apparaît trop tard. C'est à l'âge viril qu'il appartient de travailler rudement en vue d'un avenir lointain. Si vous avez affaire aux enfants, ne mettez pas le but trop loin du point de départ, ne séparez pas la moisson des semailles par un intervalle d'un lustre ou deux. Ils comprennent aisément l'utilité des langues vivantes, parce qu'il leur arrive parfois de les parler, et aussi parce qu'on les parle autour d'eux. De bonne heure, ils sont séduits par l'idée de voyager. La géographie et l'histoire les amusent s'ils ont de bons maîtres et de bons livres ?

« Au contraire, l'enfant qui ouvre pour la première fois la grammaire latine, et qui engage avec les déclinaisons sa première bataille, ne saurait entrevoir les résultats utiles ou agréables du travail qui lui est infligé. Aussi se lance-t-il dans cette voie douloureuse par un acte d'obéissance et de foi. Pour le soutenir, il faut sans cesse le piquer d'émulation. Le but de ses études est vague et obscur : ce n'est plus l'instruction qu'il cherche, c'est le succès. Personne autour de lui ne parle, n'écrit, ne lit le latin. »

De là, comme le dit M. Fouillée, « cette interrogation que les élèves formulent constamment tout bas, parfois tout haut : Pourquoi ? A quoi bon ? La seule réponse catégorique, dans le système

(1) *A l'Enquête.*

actuel, c'est la sanction finale du baccalauréat, la perspective du salut ou de la damnation classique ; — pauvre mobile pour de jeunes intelligences, mobile d'autant plus incertain qu'on peut toujours être sauvé par un coup de la grâce, je veux dire du hasard. Nos enfants travaillent ainsi — ou ne travaillent pas — pendant huit ou neuf années, ne songeant qu'à la délivrance » (1).

Le résultat ? — C'est comme le dit M. Herzen (2), « que, sauf quelques rares exceptions, les jeunes gens sortent de l'étreinte de cet enseignement ennuyés, fatigués, dégoûtés de la littérature classique en général et tout particulièrement des classiques anciens, latins et grecs, qu'ils n'ont appris ni à comprendre, ni à goûter, et qui n'ont par conséquent exercé sur leurs esprits aucune influence salutaire.

« En effet, tout enseignement qui ne correspond pas aux tendances naturelles du cerveau d'un âge donné et qui, par conséquent, ne réussit pas à rendre les élèves attentifs, par l'attrait de son contenu et de sa forme, est fatalement condamné à rester stérile ; et, en outre, ce qui est plus grave, à stériliser le sol qu'il prétend ensemencer, — car on s'habitue à s'ennuyer et à être distrait bien plus facilement qu'on ne s'habitue à se concentrer et à s'intéresser, et le cerveau garde pour longtemps, quelquefois pour toujours, le pli qu'on lui donne dans la jeunesse.

« Dans le système actuel, toute la force intellectuelle des collégiens est employée à répéter sans cesse des choses dénuées pour eux de tout attrait, incomprises, incompréhensibles même pour la plupart d'entr'eux, — et à les répéter non pas pour les apprendre sérieusement, car ils n'en voient et ne peuvent en voir ni la portée, ni l'utilité, mais dans le but unique de les réciter tant bien que mal le jour de l'examen. Telle est aussi, j'en suis convaincu, la source réelle de l'inattention, de l'indiscipline,

(1) *L'enseignement au point de vue national*, p. 252.

(2) *Op. cit.*, p. 5 et 12.

— voire même des fraudes, qui font le désespoir des professeurs, et les condamnent, comme leurs élèves, à un travail de Sisyphe.»

Le premier résultat de la méthode classique, c'est donc *l'ennui.* Le second, plus grave, c'est le *dégoût* de l'étude et des choses étudiées (1). Le troisième enfin, qui surpasse les deux autres en nocuité sociale, c'est *l'affaiblissement des caractères* chez les « bons élèves. »

Montaigne disait autrefois : « On ne fait que criailler à nos oreilles et verser comme dans un entonnoir ». Ce qu'il disait est redevenu vrai aujourd'hui. On s'adresse presque exclusivement à la mémoire, on surcharge l'esprit et on rend ainsi le collège en partie coupable de ce que lui reprochent ses pires ennemis, à savoir de tuer l'initiative chez l'enfant.

Les tâches surtout sont extrêmement nuisibles à ce point de vue : « Après avoir, dit Demolins (2), essayé, pendant un temps généralement assez court, de faire des devoirs qui ne satisfont aucunement sa curiosité, qui sont affreusement ennuyeux, et auxquels il ne voit produire aucun résultat appréciable, l'enfant prend l'habitude de les faire sans aucune application, et simplement pour ne pas être puni.

« Non seulement il n'exerce pas son intelligence, puisqu'il ne fait aucun effort intellectuel, mais il voit ce qu'il a reçu, en naissant, de courage aller tous les jours diminuant, puisque chaque devoir est pour lui l'occasion d'une défaite plus ou moins volontaire. Au lieu d'apprendre, suivant le vœu de ses instituteurs, à accomplir les tâches que la vie lui réserve, il s'habitue de plus en plus à n'en accomplir aucune et à trouver cela tout naturel. Et voilà dans quelles dispositions nos bacheliers entrent dans la vie à la fin de leurs études, non sans avoir entendu répéter à satiété, aux discours de distributions de prix et ailleurs, que le système auquel ils avaient eu le bonheur d'être soumis avait pour but et pour résultat de tremper les caractères, de former des hommes ! »

---

(1) M. Doumic, à l'*Enquête.*

(2) *L'éducation nouvelle*, p. 140.

Il arrive — plus souvent qu'on ne le pense — que des jeunes gens intelligents sentent la vanité des études qu'on leur propose. Alors, si ce sont des caractères énergiques, ils refusent de s'y soumettre : ils s'insurgent ouvertement ou s'enferment dans une inaction protectrice qu'on nomme la paresse ! Ainsi le quatrième résultat de la méthode classique, c'est *la paresse*, *la fraude*, voire *la rébellion* ouverte.

M. Olivier Benoist l'a dit avec beaucoup de justesse : « On rencontre fréquemment des écoliers auxquels on reconnait dans la vie ordinaire une intelligence indiscutable ; ils sont vifs, ils sont éveillés, spirituels ; ils saisissent facilement toutes choses ; on s'étonne qu'ils ne veuillent pas, comme on dit, mordre au latin ! Mais, mordieu : leur refus de mordre au latin de la façon qu'on le leur présente, c'est précisément l'indice de leur intelligence ! » (1)

* * *

Un troisième reproche à faire aux langues mortes, c'est qu'***elles accaparent un temps précieux qui pourrait être mieux employé à d'autres branches d'étude, plus utiles*** soit intrinséquement, soit même au point de vue de la culture générale, but de l'enseignement secondaire (2). — « Parce que j'ai passé douze ans de ma vie à apprendre le latin et le grec, a dit M. Jules Lemaître (3), je vois de plus en plus que je ne sais rien. J'ignore l'anglais, que parle la moitié du monde, et je ne sais presque pas d'allemand. Vous me direz qu'il ne tenait qu'à moi de les apprendre quand j'étais jeune ; mais est-ce ma faute

---

(1) " Ignorer le latin et le grec, après avoir mis des années à les apprendre, dit-il encore, c'est fâcheux, mais ce qui est infiniment plus grave et n'est que trop fréquent, c'est d'être dégoûté, à tout jamais, de toute instruction ultérieure, par les études classiques menées comme elles le sont. (*L'enseignement classique en France*, p. 88).

(2) En France et à Berne, où l'enseignement secondaire offre à l'option des élèves divers groupes de type différent, ceux qui ne veulent pas perdre leur temps sur les langues mortes, ou n'en veulent conserver qu'une, n'ont qu'à choisir le groupe qui répond à leurs désirs. L'inconvénient qui nous occupe actuellement ne se fait donc sentir dans toute sa force que là où le système classique n'est mitigé par aucune option possible, ou dans les cas où l'option entraine le renoncement au baccalauréat ès-lettres.

(3) *Conférence* de la Sorbonne.

si, comme presque tous les autres enfants, je ne disposais que d'une faculté de travail intellectuel limitée et médiocre et qui s'est trouvée absorbée toute entière par ces langues défuntes dont une tradition aveugle m'imposait l'étude et d'où je devais retirer si peu d'avantages ?

La beauté allemande et la beauté anglaise, que j'entrevois si riches, si profondes, me sont closes. Je ne suis même pas capable de voyager avec fruit. J'ai oublié le peu que j'ai su des mathé-mathiques et des sciences naturelles.

« Je dis donc, en résumé, qu'un bachelier ès-lettres moyen, c'est-à-dire un bon jeune homme qui ne sait en fin de compte ni le latin ni le grec, mais qui, en revanche, ne sait pas mieux les langues vivantes, ni la géographie, ni les sciences naturelles, est un monstre, un prodige de néant. »

« Le grec, dit M. Fouillée lui-même (3), est une langue qui exige un effort tout à fait disproportionné avec le résultat. Le temps consacré au grec actuellement est du temps perdu, que l'on pourrait réserver à des connaissances scientifiques, morales et sociales, autrement importantes pour l'éducation même comme pour la vie pratique. »

Un pédagogue anglais, le Dr Cecil Reddie, fondateur et directeur d'écoles, disait aussi à Demolins : « L'enseignement actuel ne répond plus aux conditions de la vie moderne ; il forme des hommes pour le passé et non pour le présent. La majorité de notre jeunesse gaspille une grande partie de son temps à étudier les langues mortes, dont très peu ont l'occasion de se servir dans la vie. Ils effleurent les langues modernes et les sciences naturelles et restent ignorants de tout ce qui concerne la vie réelle, la pratique des choses et leurs rapports avec la société ».

« Bien qu'on ne donne pas partout le même temps à l'étude des langues mortes, dit Bain, on peut dire en général qu'elles prennent une grande partie des meilleures années de la jeunesse. Il est donc naturel de se demander si les résultats sont en rapport avec cette énorme dépense de temps et de forces. Nous pourrions

(3) *Les études classiques et la démocratie.*

admettre que ces résultats sont peut-être équivalents à deux ou trois heures de travail par semaine pendant un ou deux ans ; mais il nous est impossible d'accorder qu'ils soient en rapport avec la dépense véritable.

« Dans le système adopté depuis quelques années, et qui comprend l'étude de l'histoire et des institutions de la Grèce et de Rome, une certaine somme de connaissances utiles se trouvent mêlées à la partie inutile de l'enseignement, et il serait injuste de n'en pas tenir compte. Mais pour toutes ces connaissances il suffirait d'une fraction minime du temps qu'absorbent les langues mortes.

« Les études classiques ont eu pour résultat pratique de bannir de l'enseignement secondaire toutes les autres études. Pendant très longtemps, les seuls sujets qui fussent tolérés avec les langues mortes ont été les parties les plus élémentaires des mathématiques : la géométrie d'Euclide et un peu d'algèbre. La pression de l'opinion publique a forcé les collèges à y ajouter quelques études nouvelles, la langue maternelle, les langues vivantes et les sciences physiques ; mais ou ces études ne sont admises que pour la forme, ou les élèves sont écrasés d'autres devoirs qui les en détournent. Cinq heures de classe par jour et deux ou trois heures consacrées à faire les devoirs, sont un fardeau trop accablant pour des enfants de dix à seize ans. En outre, dans les devoirs, les langues mortes prennent la part du lion [1].

« On répond quelquefois à cet argument en alléguant l'imperfection des méthodes généralement employées pour l'enseignement des langues mortes, et on a même proposé plusieurs méthodes rapides et faciles pour arriver au même but. Mais l'expérience n'a pas encore prouvé qu'il soit possible d'y diminuer d'une manière notable le travail stérile, et il n'est pas probable qu'on y arrive. »

---

(1) *Op. cit.*, p. 279. — Je dirai plus loin qu'il est dans l'essence des langues mortes de faire appel au travail solitaire de l'élève, plus qu'à celui qu'il accomplit en classe, avec la collaboration et l'appui du maître, avec l'encouragement de ces condisciples.

« Il faut, a dit l'Empereur d'Allemagne, que nous prenions l'allemand comme base de l'enseignement. La composition allemande doit être le point central autour duquel tout gravite (1). Avec la composition latine, nous perdons le temps qui devrait être consacré à l'allemand » (2),

En fait, Demolins le disait déjà : « Parmi toutes les matières enseignées depuis la sixième jusqu'à la rhétorique, il en est une qui, *à elle seule, occupe à peu près autant de temps que toutes les autres réunies : ce sont les langues mortes.* Sur une moyenne de vingt heures de classe pas semaine, le latin et le grec occupent dix heures ; si nous y ajoutons le temps employé pendant les « études » (pour les tâches) et qui est, pour chaque matière, proportionnel à celui des classes, les langues mortes absorbent vingt heures sur quarante. *L'enseignement actuel est donc déséquilibré* » (3).

Même plainte, plus tard, chez M. Benoist : « Sur les 20 heures ou 20 heures 1/2 passées par les écoliers en classe, dit-il, le latin et le grec en emploient de 8 à 11, soit en moyenne la moitié, en sorte que, pour toutes les autres matières réunies, il ne reste plus qu'une moitié du temps. C'est accorder bien peu à toutes ces dernières matières, quand on songe que le latin et le grec ne sont que des langues mortes et ne seront, pour beaucoup d'élèves,

---

(1) Il y a bien des années que j'ai émis la même opinion : Le devoir français, n'ai-je cessé de répéter, et plus tard la dissertation philosophique, doivent être le " summum " des travaux du collège.

(2) Cité par Demolins, *Supériorité des Anglo-Saxons*, p. 30. — " Toutes nos connaissances se relient en nous, a dit Bigot ; et quand on répète que, si l'on a retenu sur deux ou trois questions, à l'exclusion des autres, l'attention d'un jeune homme, il peut se consoler d'ignorer le reste ; qu'il dépendra de lui d'acquérir plus tard ce qui lui manque ; qu'il a recueilli, quoi qu'il arrive, le grand profit de l'instruction, qui est de fortifier l'esprit en même temps que de l'affiner, — j'ose affirmer, pour ma part, que l'on se trompe et qu'il y a à faire plus et mieux. " (*Op. cit.*, p. 35).

(3) *L'éducation nouvelle*, p. 102. — Il ajoute. " Cette première constatation prend un caractère de gravité exceptionnelle, quand on sait que malgré cela, nos enfants arrivent en rhétorique et en philosophie sans connaître réellement ni le latin ni le grec. "

d'aucune utilité dans l'existence ; quand on considère d'autre part l'étendue et l'importance capitale des autres matières, qui comprennent le français, les langues vivantes, l'histoire, la géographie, les sciences. Donner à toutes ces matières d'instruction seulement la moitié du temps des écoliers, après avoir fait absorber l'autre par le latin et le grec, c'est, on en conviendra, une chose plus que singulière » (1).

En Suisse, M. Herzen avait remarqué aussi que « *les langues* absorbent à elles seules le double du temps accordé à *tout le reste* » (2). Il s'agit ici des langues en général ; pour les langues mortes seules, la proportion est, chez nous, de la moitié au tiers environ, du total disponible.

Bornant mon enquête aux grands collèges de la Suisse française, je trouve en effet les chiffres suivants :

Collège de Genève (3) :

Div. infér. :	Heures hebdomadaires :	Langues et littératures :	Langues mortes :
VIIe classe	31	15	6
VIe »	31	15	6
V »	31	15	6
		rapport : 1/2 ;	rapport : 1/5.
Div. super. (Sect. classique) :			
IVe classe	33	20	14
IIIe »	33	19	13
IIe »	33	18	12
I^e »	32	18	12
		rapport : 2/3 à 1/2 ;	rapport : 1/2 à 1/3.

Collège cantonal de Lausanne (4) :

VIe classe	32	17	9
V^e »	32	17	7
IVe »	33	20	10

(1) *Op. cit.*, p. 18.

(2) *Op. cit.*, p. 76.

(3) *Programme d'enseignement pour l'année scolaire* 1903-1904.

(4) *Programme des cours* 1903-1904.

IIIe »	33	20	11
IIe »	33	20	11
I^e »	34	21	12
	rapport : 2/3 à 1/2 ;	rapport : 1/3 à 1/4.	

Gymnase classique de Lausanne (1) :

Classe inférieure,	30	19	11
Classe supérieure,	34	21	13
	rapport : 2/3 à 1/2 ;	rapport : 1/2 à 1/3.	

Collège classique de Neuchâtel (2) :

V^e classe	31	15	8
IVe »	34	19	7
IIIe »	32	19	11
IIe »	33	19	11
I^e »	33	19	11
	rapport : 1/2 environ ;	rapport : 1/3 à 1/4.	

Gymnase cantonal de Neuchâtel (3) :

IIIe classe	31	18	11
IIe »	33	16	9
I^e »	31	17	10
	rapport : 1/2 environ ;	rapport : 1/3 envir.	

Collège cantonal (St. Michel) de Fribourg (4) :

Gymnase francais :

1e classe	26	17	9
2e »	26	18	9
3e »	26	18	11
4e »	26	17	10
5e »	25	18	11
6e »	25	18	11
	rapport : 3/4 environ ;	rapport : 1/2 à 1/3.	

Lycée :

1e année,	25	6	2
2e »	25	6	2
	rapport : 1/4 environ ;	rapport : 1/12 envir.	

(1) *Programme des cours* 1903-1904.
(2) *Programme d'enseignement* 1903-1904.
(3) *Programme des cours* 1903-1904.
(4) *Programme des études* 1903-1904.

Collège de Sion (1) :

Gymnase littéraire :

1e classe	31	17	8
2e »	31	17	8
3e »	31	18	11
4e »	31	18	11
5e »	31	19	10
6e »	32	19	10
	rapport : 1/2 environ ;		rapport : 1/2 à 1/4.

Lycée :

1e année,	31	7	4
2e »	31	7	4
	rapport : 1/4 environ ;		rapport : 1/8 envir.

* * *

Après ce que nous venons de dire, il est évident que ***l'enseignement basé sur les langues mortes n'est pas celui qui répond le mieux au but de l'instruction secondaire.*** — Ce but, je l'ai défini déjà à plusieurs reprises : Donner tout ce qui est nécessaire à la formation de l'homme privé et du citoyen ; rien de ce qui est spécialités.

Langlois est de mon avis lorsqu'il dit « qu'il y a contradiction entre les notions d'enseignement « secondaire » et d'enseignement « pratique. » L'enseignement pratique est à sa place dans les Ecoles spéciales, techniques et professionnelles. L'enseignement secondaire, qui est général, n'a pas à se préoccuper des applications. Quelles qu'en soient la forme et la durée, l'éducation qu'il donne est toujours d'une utilité supérieure, mais sans utilité immédiate. Car c'est toujours une culture. Pas d'enseignement secondaire qui ne soit, par définition, essentiellement « désintéressé » (2).

---

(1) *Programme des études* 1903-1904.

(2) *Op. cit.*, p. 150.

« Mais — a-t-il soin d'ajouter aussitôt, — il ne suffit pas que des études soient dépourvues d'utilité immédiate, prolongées, et théroriquement difficiles à improviser (1) (parce qu'elles sont censées supposer « une lente imprégnation »), pour que l'excellence en soit placée au-dessus de tout soupçon. D'autre part, les études gréco-latines ne sont pas les seules qui possèdent ces caractères. On peut donc admettre cordialement le principe des humanistes « qu'il y a des connaissances qui ne sont d'aucun usage, mais qui sont éducatrices au plus haut degré », sans conclure avec eux qu'il faut, « par conséquent », repousser *a priori* « tout ce qui tend à affaiblir l'étude des lettres antiques ». Rien n'est fait, sur ce dernier point, s'il n'est prouvé d'abord que le type « classique » de l'enseignement des collèges est combiné pour produire une culture conforme à l'idéal de la culture secondaire tel que la philosophie moderne peut et doit le concevoir. »

Or, ce qu'on peut prouver, et facilement, c'est juste le contraire : Nous avons établi que les langues mortes ne possèdent aucun des avantages de nature éducative qu'on s'est plu à leur attribuer ; qu'elles sont inutiles pour la « culture générale » de l'esprit ; ce sont donc des *spécialités* de nature philologique, et pas autre chose. Or ce sont ces spécialités qui, dans le système classique, compriment et mettent à l'étroit les branches dont l'importance est capitale pour le développement harmonique de l'homme et l'éducation du citoyen : la *langue maternelle* et sa *littérature* (2), qui éveille en nous les instincts les plus élevés de la race à laquelle nous appartenons; les *idiomes des peuples voisins* (3),

---

(1) On a cité, au nombre des mérites de la culture gréco-latine, celui-ci : " qu'il est impossible de l'improviser et de l'abaisser, comme les autres études, à des fins personnelles et utilitaires ". — En fait, des " fours „ spéciaux sont chauffés pour fabriquer en deux ans, un bachelier classique. Dans les pays anglais, " la compétition pour les *scholarships* a transformé les vieilles humanités en sciences alimentaires (*bread-and-butter studies*). „ (Rapport des *Commissioners* anglais de 1894, I, p. 135.)

(2) Qui diminue de 4 à 3 h. dans la dernière classe de la section réale, à Genève ; de 7 à 4 au Collège classique de Neuchâtel et au Collège de Fribourg ; de sorte qu'en " rhétorique, „ on ne peut lui donner que 4 heures, parcequ'il en faut 11 pour les langues mortes !

(3) C'est un fait reconnu qu'on ne peut pas arriver à apprendre les langues étrangères au collège.

et la *géographie* (1), sans lesquels nous sommes des étrangers au milieu des nations nos sœurs ; les *sciences de la nature* (2), dont j'ai montré toute l'importance éducative et sans lesquelles nous ne pouvons être de notre temps ; l'*histoire* (3), qu'on a défini « la conscience de l'humanité » et qui est certainement l'école de la politique ; la *religion* (4), enfin, à qui les collèges mêmes qui sembleraient devoir lui attribuer une grande importance ne peuvent se résoudre à tailler une place convenable, parcequ'il faudrait prendre sur le latin !

N'est-il pas évident que l'enseignement « classique, » qui organise un tel renversement de l'ordre logique des choses, est directement contraire à « l'idéal de culture que la philosophie moderne doit concevoir ? »

Quel est donc cet idéal ? C'est comme l'a bien dit M. Fouillée : « la coordination commune des sciences et des lettres par rapport aux études psychologiques, morales et sociales, principes des vraies *humanités*. Cette orientation philosophique, ajoute-t-il avec

---

(1) La géographie disparait généralement du programme à l'instant où elle pourrait devenir intelligente et particulièrement éducative. C'est le cas à Sion (où elle manque dès la 5e); à Fribourg (où il en va de même, sauf que la deuxième année du lycée porte 1 heure de géographie physique) ; à Genève (où la géographie manque en Ic réale et en Ie classique) ; à Neuchâtel (où elle manque en Ie du gymnase).

(2) Certains programmes présentent des anomalies qui indiquent que le but éducatif des sciences naturelles a été complètement perdu de vue. C'est ainsi, par exemple, qu'à Sion, au lycée, la zoologie dispose de deux heures en première année, la botanique, de 2 heures en première et de 2 heures en seconde ; tandis que la géologie, dont l'importance philosophique est incomparablement plus grande, n'a qu' 1 heure en seconde ! On en perd 1 à la minéralogie, branche de valeur presque nulle pour l'enseignement secondaire. — A Fribourg, c'est pire : la botanique a 1 heure en 4e et 1 en 5e, au gymnase ; la zoologie en a 1 en 6e et 1 en première du lycée ; tandisque la minéralogie et la géologie sont obligées de se partager 1 heure unique en 2e du lycée !

(3) Cette branche ne figure que pour une heure dans chacune des deux années du lycée de Fribourg. C'est dommage : c'est le moment où une révision synthétique serait possible, au cours de laquelles les élèves devenus hommes seraient amenés à tirer des évènements les leçons qu'ils comportent. Ce serait un peu plus utile pour les futurs citoyens que les 2 heures de langues anciennes qu'on y a introduites il y a quelques années. - A Sion, il y a 2 heures d'histoire dans chaque classe du lycée.

(4) A Fribourg, la religion compte 2 heures en 1e, 2e et 3e, c'est-à-dire pendant qu'on ne peut faire que du cathéchisme, du " rite „ ; à partir de la 4e (et même au lycée), alors qu'on pourrait s'élever peu à peu aux problèmes vraiment " religieux, „ on ne dispose plus que d'une heure. - Il est vrai qu'on a introduit 2 heures de langues anciennes !

raison, s'impose aujourd'hui avec une nécessité absolue ; que les hommes de science, que les littérateurs, les historiens et les géographes en prennent leur parti : ni les uns, ni les autres ne sont capables, par leurs études particulières, de fournir une base à l'éducation de l'homme moderne.

« Le remède aux maux actuels de notre enseignement, c'est de l'élever ; c'est par leurs sommets que les lettres et les sciences se touchent, et leur point de contact est dans la philosophie, commun couronnement des *humanités* qui sont tournées vers l'homme, et des sciences qui sont tournées vers le monde extérieur.

« Toute leçon de tout professeur devrait donc commencer par montrer la grandeur théorique et pratique, la beauté, l'intérêt philosophique de la question qu'il va traiter, son importance morale ou sociale. Et toute leçon devrait finir également par des conclusions générales, élevées, philosophiques » (1).

Pour les lettrés de la Renaissance, le but de l'enseignement secondaire était l'éducation du sentiment littéraire, et il faut convenir que la majorité des néo-humanistes raisonnent, encore aujourd'hui, dans l'hypothèse où la solution de la Renaissance serait juste, d'une justesse éternelle. — Est-il possible de le croire ? Est-il vrai que le point de vue d'Erasme n'est pas, ne sera jamais dépassé ?

Raoul Frary a dit : « L'enseignement secondaire a pour mission de former des hommes cultivés, et non des hommes de lettres. » Renan a dit : « Prenez garde que l'éducation ne se borne à une rhétorique creuse. » Tous les penseurs qui ont regardé en face le vieil idéal érasmien, renouvelé des rhéteurs romains et des sophistes grecs, l'ont déclaré insuffisant ou misérable. Auguste Comte a écrit : « Le but de l'enseignement est la culture méthodique de la totalité des facultés. » Il ajoute : « par le moyen de l'universalité des sciences. » Ce n'est pas à dire, naturellement, qu'il y ait lieu de substituer les « sciences » aux « lettres » comme instrument de l'éducation. Cela signifie : l'Ecole

---

(1) *L'enseignement au point de vue national*, p. 393, 398 et 400. C'est le point de vue qui a inspiré tout mon chapitre sur l'enseignement scientifique.

doit initier l'écolier aux trois méthodes principales que l'esprit humain a inventées pour atteindre la vérité : la méthode mathématique, celle des sciences physiques, et la plus subtile de toutes, celle des sciences « morales », la méthode de l'histoire et de la philologie. Les études appropriées à cette fin, aussi haute et aussi « désintéressée » que possible : l'acquisition des méthodes, sont fort nombreuses ; la « philologie classique » y peut servir, aussi bien que les « philologies » modernes, et les « lettres » n'y sont pas moins nécessaires que les « sciences ». L'important et que toutes les matières enseignées le soient philosophiquement, moins pour procurer un bagage de notions que pour fortifier l'intelligence. L'homme cultivé est celui qui a profité d'un enseignement de ce genre. Disons plutôt : « serait celui... », car l'expérience n'a jamais été tentée (1).

* * *

Je viens de prouver que l'enseignement basé sur les langues anciennes ne répond pas au but de l'éducation secondaire. On peut aller plus loin et établir directement que ***les langues mortes entravent l'obtention de ce but ; qu'elles sont nuisibles aux études libérales.***

Et d'abord, si on suppose, conformément à la théorie inventée pour les besoins de leur cause par les néo-humanistes, que les langues mortes sont enseignées, non seulement comme langues qu'il s'agit de retenir, mais pour apprendre en même temps aux élèves la logique, la langue maternelle, la littérature générale et la philologie, il faut reconnaître avec Bain que « la recherche de tant de fins différentes, toutes à la fois et dans la même étude, ne peut qu'être fatale aux progrès dans toutes les branches. Bien que l'on ne doive jamais parler les langues mortes, il faut néanmoins vaincre toutes les difficultés de leur étude, et ces difficultés exigent d'abord toute l'attention de l'élève. Il y a donc une faute de méthode évidente à appeler l'attention sur d'autres points et

(1) Langlois, *loc. cit.*

d'autres idées avant que ces difficultés n'aient été vaincues. J'ai partout soutenu comme principe fondamental de la conduite et de l'économie de l'intelligence, la règle de ne jamais présenter des sujets différents que dans des leçons différentes. Il est assez difficile de suivre cette règle lorsque deux études sont présentées par le même morceau littéraire, comme le sont la forme et les idées ; dans ce cas, la seule manière de séparer les sujets est de reléguer l'un des deux au second plan, pendant que l'on traite uniquement l'autre.

« Assurément il y a quelque chose de séduisant dans l'idée d'exercer à la fois toutes les facultés, comme si l'on pouvait inventer un travail qui nous enseignât en même temps l'orthographe, la cuisine et la danse. Mais, de ce que le même texte dépend à la fois de la grammaire, de la rhétorique, de la science et de la logique, il ne faut pas conclure que ce morceau doive servir à enseigner à la fois toutes ces connaissances. Ce n'est pas seulement parce que le moyen de faire des progrès dans toutes ces études est de tenir l'attention fixée sur chacune d'elles pendant un certain temps ; c'est aussi parce que, quoique chaque texte dont on s'occupe présente nécessairement des règles de grammaire et de rhétorique, et des connaissances utiles, cependant le même passage ne convient pas également à ces divers enseignements.

« Il se peut que l'éducation classique présente plusieurs faces ; mais qu'y gagne-t-on si elle est imparfaite sur chacune de ces faces ? Le fait même des diverses utilités que l'on tire de ce seul instrument, a dit Sidgwick, fait qui semble au premier abord être un argument très concluant en sa faveur, est en réalité, pour la majoriter des élèves, un désavantage sérieux.

« En résumé, nous dirons que l'enseignement d'une langue est rationnel quand elle joue le rôle que jouaient les langues mortes au XVe et au XVIe siècle, c'est-à-dire quand on l'enseigne uniquement pour elle-même et en vue de la communication de la pensée. On pouvait alors concentrer toute l'attention des élèves sur l'étude de la grammaire et des vocables, seules choses qu'il fallût chercher dans les auteurs dont on s'occupait. Celui

qui enseigne une langue n'est pas un professeur d'histoire, de poésie, d'art oratoire et de philosophie, mais seulement un maître chargé de mettre les élèves en état d'aller puiser toutes ces connaissances à leurs sources premières dans une langue étrangère » (1).

Donc, *la multiplicité même des fins « secondaires » assignées à l'étude des langues mortes nuit à l'obtention de chacune de ces fins en particulier.* Or, comme toutes ces fins réputées secondaires sont, en réalité, essentielles à l'enseignement du collège, on doit condamner le système qui les subordonne à un but réellement secondaire, celui-là : l'aquisition philologique du grec et du latin.

A un second point de vue, il est incontestable qu'aux yeux de la plupart des élèves, *les langues mortes manquent d'intérêt.* Elles ont, comme le dit encore Bain, « l'aridité inséparable de l'étude de toute langue, surtout au début. J'ajouterai, dit-il, que les élèves ne sentent pas l'intérêt littéraire des auteurs anciens, faute de préparation convenable. Il est certain que, sans la ressource des récits émouvants dont on se sert pour éveiller l'attention, la traduction des auteurs anciens serait accablante pour les jeunes élèves auxquels on l'impose » (2).

Or, nous l'avons dit, instruire c'est intéresser. Tuer l'intérêt c'est tuer l'étude, c'est anéantir la curiosité, c'est tarir dans sa source l'esprit de recherche, le meilleur fruit d'une éducation libérale. Comme les langues anciennes occupent plus de la moitié du temps consacré aux classes et aux tâches, l'état d'esprit qu'elles communiquent aux élèves devient pour eux la disposition habituelle. Si cette disposition est l'apathie, le résultat final est désastreux pour les études. Quelquefois, l'orientation de l'esprit en est faussée pour toujours.

---

(1) Bain, *Op. cit.*, p. 280 et suiv.

(2) *Op. cit.*, p. 282.

La suprématie accordée aux langues mortes dans les programmes, et comme conséquence, dans les préoccupations des élèves, a donc pour résultat qu'elles impriment à tout l'enseignement l'allure qui leur est propre. Or, *le formalisme,* le verbalisme si l'on veut, c'est-à-dire la recherche du mot creux, vide de sens, est essentiel à l'étude des langues mortes, d'où il se répand, hélas, dans tout l'enseignement secondaire. Je l'ai montré à plusieurs reprises, et M. le Dr Gobat est de mon avis : « Tout ce qui peut encore s'enseigner à côté des langues anciennes, dit-il, s'imprègne de la même méthode désolante et devient science de mots, pâle et vide mémorisation » (1). Voilà pourquoi M. Jules Lemaitre a pu dire cette parole amère : « Neuf fois, sur dix, rien n'est plus vide, plus superflu, plus près du néant, qu'un « bachelier ès-lettres ». Il n'est pas vrai que, d'avoir mal traduit des fragments des beaux livres grecs et latins, « il lui en reste toujours quelque chose », comme on le dit avec complaisance. Il ne lui en reste rien du tout, et nous le savons bien.

« L'enseignement « moderne », qu'on n'ose pas installer carrément, formerait tout de suite des jeunes gens bien autrement munis pour les bons combats de la vie, s'il était donné par des hommes aussi intelligents que les professeurs de l'enseignement classique.

« Mais le bachelier vulgaire, qui, non content de ne rien savoir d'utile pour le présent, a employé huit années à ne pas comprendre ce qui fut beau dans un très lointain passé, est un être d'une constitution saugrenue, un être ridicule en soi. Il serait très bon de ruiner, dans l'esprit des familles françaises, le « prestige » navrant du bachelier ès-lettres » (2).

Enfin, un autre inconvénient des langues anciennes, très grave au double point de vue de l'hygiène et de la pédagogie, est

(1) *Loc. cit.*

(2) Articles du *Figaro.*

d'entraîner presque forcément *le développement excessif des tâches à domicile.* — Je reviendrai sur ce sujet au point de vue spécial de l'hygiène, et je citerai alors tous les auteurs qui pensent comme moi [1], mais je dois le faire remarquer dès à présent, au point de vue pédagogique, un défaut grave et très répandu de notre enseignement secondaire, sur le continent, consiste en ce que l'écolier n'apprend pour ainsi dire rien en classe, avec l'aide du maître et la collaboration de ses camarades. La classe ne sert qu'à donner des « devoirs » à faire, des « leçons » à apprendre ; à corriger ces devoirs, à faire réciter ces leçons. Le véritable effort, instructif et profitable, qui consiste, non à « apprendre » plus ou moins par cœur, mais à « comprendre, » à se rendre compte, l'élève est obligé de le faire seul, sans émulation et sans secours, à la maison ou en « étude. » Dans ce système, contraire à tous les principes de la pédagogie, le maître n'est plus le guide, l'initiateur et le soutien ; il descend au rôle infime d'un « controleur de travaux. » Toutes les aptitudes, toutes les qualités personnelles, qui font le bon maître et qui, réunies, constituent le « don pédagogique, » sont annulées dans ce système qui, par compensation, se prête admirablement à dissimuler la médiocrité.

« Il y a aujourd'hui deux opinions opposées sur le rôle relatif que doivent jouer, dans l'instruction secondaire, la classe et l' « étude, » dit M. Jacquet [2]. La première, qui a cours depuis un siècle, mais qui, hâtons-nous de le dire, n'est ni celle de Rollin, ni celle de Port-Royal, consiste à faire de l'étude le centre de l'activité intellectuelle, et de la classe un temps de correction et de contrôle.

« Au début de la classe, on consacre vingt minutes à la récitation des leçons désignées la veille et à la préparation de celles du lendemain. On promulgue ensuite, s'il y a lieu, les notes des compositions faites les jours précédents. Viennent la correction

---

(1) Tome deuxième, p. 71, chapitre consacré à la questions des **Tâches** en général.

(2) P. Dominique Jacquet, anc. prof. au Collège de Fribourg, *Rapport à l'assemblée générale des professeurs suisses de collège*, cité par Horner, *Quelques direction pour l'enseignement du latin et du grec*, p. 5.

des devoirs et l'explication plus ou moins rapide des passages d'auteur qu'on a dû préparer ou traduire : c'est le corps de la leçon. L'explication sommaire de la page qu'on doit préparer pour le lendemain et la désignation des devoirs achèvent le travail de la classe. Dans ce système, le maître cherche à s'assurer si l'élève a bien employé ses heures d'étude, s'il a fait des efforts pour s'acquitter de sa tâche, s'il y a réussi, s'il a bien appris ses leçons et bien compris ses auteurs. Cette méthode exige, à vrai dire, de la part de l'élève comme de la part du maître, une certaine somme d'attention et d'activité d'esprit ; cependant le travail de la classe est avant tout un travail de correction et de contrôle.

« L'autre système porte sur la classe le vrai labeur de la pensée. Les heures de leçon sont des heures d'application vive, de concentration d'esprit et d'efforts personnels. Le professeur cherche à tenir ses élèves en haleine : il les presse de questions et les fait traduire, expliquer, répéter, retourner leurs traductions ; il les oblige à résoudre les nombreuses difficultés que soulève l'histoire, la philologie, la littérature, la poésie, la morale ; il leur propose des thèmes oraux qu'il faut faire séance tenante ; il leur dicte des thèmes d'imitation qu'ils doivent faire immédiatement, sans dictionnaire. Toute la classe doit coopérer au travail commun. Une question posée à un élève est aussi posée à tous et doit être résolue, s'il le faut, avec le concours de tous. Ainsi la classe est un véritable laboratoire où chacune des opérations concourt à la découverte d'une idée ardemment poursuivie. Le temps hors de classe au contraire, surtout pour les élèves moins avancés en âge, est employé à mettre en ordre et à appliquer ce qui a été appris. »

Et M. Jacquet est obligé d'en convenir : « il n'y a pas de doute qu'avec le second système, alors que le principal effort de l'esprit a lieu sous l'action dirigeante du maître et avec le concours stimulant des condisciples, le développement des facultés est plus régulier, plus fécond, plus rapide, que si cet effort se produit hors de classe, alors que l'élève est abandonné à lui-même. »

Il est certain que le second système est le meilleur, le seul bon ; mais il est non moins certain qu'*on ne l'applique pas.* Les partisans des langues mortes en font eux-mêmes l'aveu : « Mais, dit M. Horner, l'adoption de ce second système entraînerait des conséquences assez importantes : celle d'abord d'augmenter le nombre des heures de classe, puis *de changer de méthode*, en donnant moins de temps aux récitations littérales pour en consacrer davantage aux versions et thèmes oraux, aux explications grammaticales, etc. »

Je ne crois pas que l'adoption du second système forcerait à augmenter le nombres des heures de classe, et d'ailleurs si c'était le cas, il n'y aurait pas là un grand mal, attendu que la classe fatigue l'élève beaucoup moins que l' « étude. » Par contre, il est certain qu'il faudrait changer de méthode : Au lieu de se borner à « faire réciter, » c'est-à-dire à tenir l'œil sur le livre et l'oreille à la récitation de l'élève, — ce qui ne demande aucune préparation pédagogique ni scientifique quelconque — il faudrait expliquer les textes, donner tous les renseignements, géographiques, historiques, littéraires, philosophiques même, nécessaires à leur pleine intelligence ; répondre aux questions, résoudre les difficultés, susciter le travail des élèves, — ce qui suppose chez le maître des études professionnelles sérieuses et le « don de l'enseignement. »

Avec le système en usage, on peut facilement enseigner les langues mortes sans avoir aucune préparation pédagogique. Comme, d'autre part, ces langues ont dans l'enseignement la place prépondérante, c'est sur leurs exigences que se règle avant tout le recrutement des maîtres, spécialement en ce qui concerne les « professeurs de classe, » chargés aussi, en général, de la langue maternelle, de la littérature et de l'histoire. De sorte que, à tous leurs autres inconvénients, les langues mortes joignent celui de *favoriser un recrutement défectueux du personnel enseignant.* C'est grave.

* * *

Nous venons d'examiner sont toutes ses faces la question tant débattue des langues mortes. La conclusion qui s'est dégagée

peu à peu de cette étude approfondie, c'est que ***ces langues sont inutiles, voire même nuisibles, à l'enseignement secondaire*** et que, par conséquent, ***il faut les rayer de son programme.***

C'est la solution indiquée par M. le conseiller Vital, directeur de l'instruction publique des Grisons : « Ayons, a-t-il dit, le courage de supprimer l'étude des langues anciennes. Les langues modernes ont des beautés égales, parfois supérieures, à celles du grec. Elles contiennent la substance dont nous avons besoin ; les langues anciennes renferment beaucoup d'éléments sans valeur pour nous. Qu'on remplace donc les langues anciennes par les modernes » (1).

C'est à quoi tend, en *Suisse*, la quatrifurcation introduite dans les études secondaires par le canton de Berne et qui prévoit :

Un premier groupe (dit « moderne »), comprenant deux langues vivantes étrangères, la latin, les sciences, etc.

Un deuxième groupe (« classique »), avec le latin, le grec, une langue vivante étrangère, etc.

Un troisième groupe (« technique »), avec deux langues vivantes étrangères, les sciences, le dessin, etc.

Enfin, un quatrième groupe (« commercial »), avec trois langues vivantes étrangères, les sciences commerciales, etc.

A l'examen de maturité, les candidats ont le choix entre quatre groupes d'épreuves correspondants aux quatre groupes d'études sus-indiqués (2).

Le programme des examens fédéraux de maturité pour les candidats aux études médicales prévoit le latin obligatoire et le grec remplaçable à volonté par une troisième langue nationale suisse ou par l'anglais (3). En d'autres termes, il reproduit le groupe « moderne » ci-dessus. Mais un mouvement s'est dessiné, il y a

---

(1) Proposition de M. le conseiller Vital, à la Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique, réunis à Berne, les 6 et 7 septembre 1899. *Procès verbal*, p. 15 (Dû à l'obligeance de M. le conseiller fédéral Lachenal, président de la conférence).

(2) *Règlement pour les examens de maturité aux gymnases du Canton de Berne* (1 juin 1901) § 8.

(3) Voyez ci-dessus, p. 147, 148 et 149.

déjà quelques années, (qui n'a pas abouti encore) en faveur de l'égalité des sanctions entre les études avec et sans langues mortes aucunes. La Commission fédérale de maturité a proposé d'admettre, pour les futurs étudiants en médecine, l'équivalence d'un programme « classique, » avec latin et grec, et d'un programme « moderne », avec langues vivantes et sciences : c'est la suppression du type intermédiaire actuel latin-langues vivantes (1).

---

(1) *Projet d'un nouveau programme pour les examens de maturité des candidats en médecine*, avec *Rapport explicatif*, présenté au Département fédéral de l'intérieur par la Commission fédérale de maturité, le 31 janvier 1895. — Dans le programme " classique, „ le grec cesserait donc d'être facultatif. C'est un malheur, selon moi ; mais il pourra y être porté remède si le groupe " moderne „ (vers lequel se précipitera, sans aucun doute, la majorité des étudiants) sait tirer de ses langues vivantes, de son histoire, etc., la substance d'un véritable enseignement " classique moderne. „ C'est le désideratum exprimé par M. le prof. Millioud (*La réforme de l'ens. second. dans le Canton de Vaud*, 1903, p. 16) : " Faire faire aux élèves classiques assez de sciences, aux modernes assez de lettres, pour leur assurer une culture générale équivalente. „ Et M. Millioud ajoute : " Voilà le vrai principe ; voilà le but ; il faut y marcher, d'abord parceque, bon gré mal gré, nous y serons conduits, ensuite, parcequ'il est plus utile pour le pays d'accorder aux " scientifiques „ l'équivalence de l'admissibilité, en exigeant de sérieuses garanties, que de refuser tout et de n'empêcher rien. „

Le rapport de la Commission fédérale de maturité renferme quelques conclusions dignes d'arrêter notre attention. C'est d'abord celle-ci, entièrement favorable au principe de l'égalité des sanctions : " En mettant sur un pied d'égalité absolue, pour l'admission à l'Ecole polytechnique, les gymnases littéraires et les gymnases scientifiques, on rendrait un service signalé aussi bien aux élèves qu'aux établissements eux-mêmes d'instruction publique secondaire. En effet, dans la plupart des cas, la décision du jeune homme sur le choix de sa carrière pourrait être différée jusqu'au moment de son passage aux études supérieures, puisqu'un même certificat de maturité, littéraire ou scientifique, donnerait accès à l'Ecole polytechnique et aux examens fédéraux de médecine. On peut même prévoir que la validité de ces certificats serait étendue à d'autres domaines. „

La commission attribue encore à son programme divers avantages, dont je note les suivants : " Pour les candidats en médecine sortant de gymnases scientifiques il les débarrasserait de l'examen complémentaire en latin, qui est certainement fatiguant, onéreux, et *sans aucun profit pour leur développement intellectuel*. „ — Voilà qui est peu favorable à la thèse de la nécessité du latin pour les médecins. — Cette autre conclusion est en faveur de l'égalité des sanctions, de nouveau : " Pour ces mêmes candidats, la maturité " scientifique " de notre programme, basée essentiellement sur l'étude des sciences mathématiques, physiques et naturelles, représenterait un développement intellectuel équivalent à celui des élèves du gymnase littéraire. La voie par laquelle ils y seraient conduits serait différente ; le résultat serait de même valeur. „ — C'est l'opinion de Berthelot (que je ne partage pas, on le sait déjà) : Décidément la superstition des langues mortes n'a plus beaucoup d'adeptes dans les milieux fédéraux. Pour mon compte, je n'attendais pas moins de la Commission de maturité. — Le dernier avantage signalé a une réelle portée sociale : " Nous espérons, disent les rapporteurs, qu'on arrivera à supprimer les biffurcations fâcheuses qui existent actuellement dans les études moyennes et secondaires, en Suisse. Si les réformes que nous indiquons étaient adoptées, le choix si difficile de la carrière, qui se fait actuellement à l'âge de 10, de 12 et de 14 ans, serait reporté à l'âge de 18 ans, à une époque où la maturité intellectuelle permet une décision plus raisonnée. „

Au même but tend, en *France*, la création de groupes d'études différents (1) couronnés par un baccalauréat unique (2) conférant les mêmes droits, quelle que soit la mention de groupe inscrite au diplôme (3). Les élèves ont en effet le choix :

Dans le premier cycle de leurs études, entre les groupes latin-grec ; latin-langues vivantes ; latin-sciences ; sciences-langues vivantes ;

dans le second cycle, entre la série dite « philosophique, » comprenant la philosophie en français, les sciences physiques et naturelles, l'histoire contemporaine ;

et la série dite « mathématique, » comprenant les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, la philosophie et l'histoire contemporaine.

L'une et l'autre série du second cycle peut se superposer à volonté à l'un quelconque des groupes du premier (4).

En *Allemagne*, l' « Ordre impérial » du 26 novembre 1900 a établi de même l'égalité des sanctions pour tous les genres de diplômes de maturité (sous la seule réserve d'examens complémentaires portant, dans chaque cas, sur les branches spéciales requises par la carrière à laquelle l'élève se destine). C'est reconnaître — et le rescrit le dit expressément — que les trois types existants d'enseignement secondaire, enseignement des gymnases (avec latin et grec), des réalgymnases (latin sans grec) et des écoles réales supérieures (sans langues mortes), sont égaux en valeur pour la culture générale de l'esprit.

La *Norvège* est au même point, à peu près : Par la loi du 27 juillet 1896, les études gréco-latines y avaient été supprimées

---

(1) *Décret relatif au baccalauréat* (31 mai 1902), art. 17 et 19.

(2) *Instructions relatives au plan d'études* (19 juillet 1902).

(3) *Décret* du 22 juillet 1902, art. 1er.

(4) *Décret* du 31 mai 1902, art. 23. — On obtient ainsi, pour les diplômes du "baccalauréat de l'enseignement secondaire, „ les mentions suivantes :

Latin-grec ; philosophie ou mathématiques ;
Latin-langues vivantes ; philosophie ou mathématiques ;
Latin-sciences ; philosophie ou mathématiques ;
Sciences-langues vivantes ; philosophie ou mathématiques.

dans tous les établissements publics d'enseignement secondaire. Aujourd'hui, l' « examen artium, » épreuve terminale des gymnases, comporte un type classique et un type réal. Dans les cas spéciaux, on procède par examens complémentaires.

La *République Argentine* est allée plus loin dans la voie que nous indiquons. Elle a, pour distribuer l'enseignement secondaire, seize collèges, dans la capitale de chacune de ses provinces. Or, les langues anciennes ne sont plus (ou ne vont plus être) enseignées que dans deux de ces collèges : à Cordova et à Buenos-Ayres.

Le nouveau plan d'études a été proposé au Congrès, le 27 février 1901, par son président, Roca. Il est l'œuvre du ministre de la Justice et de l'Instruction publique, le Dr O. Magnasco, spécialiste bien qualifié pour entreprendre une telle réforme. C'est un professeur appuyé sur quarante ans d'expérience et d'un esprit très libre, puisque, humaniste distingué, il eu le courage, quoique occupé d'études anciennes et leur consacrant sa vie, de donner à son pays, nation jeune et latine « une éducation nationale réglée sur ses besoins réels, déterminée par les conditions sociales ».

C'est en observant de près le malaise des études secondaires — non point seulement en Argentine, mais partout — que le savant professeur en a découvert la cause et que, devenu ministre, il a pu en formuler le remède. Son opinion est que les humanités recouvrent de leur apparence d'études générales et désintéressées un fond d'instruction très spécial, très pratique, très professionnel et parfois très élémentaire, qui n'est simplement qu'une préparation à des métiers, à des offices, très particuliers. Ceux qui déclarent que les lycées et collèges sont créés pour faire des hommes ont fait de ces maisons tout à fait autre chose ; ce qui devrait être, par la généralité des connaissances et des disciplines, une préparation à la vie, est devenu pour la généralité des classes moyennes une préparation aux Universités. Le remède est par conséquent de « débarasser l'enseignement secondaire des études préparatoires à l'enseignement supérieur, avec lequel il demeure, pour leur malheur réciproque, confondu, lui rendre aussi son

véritable caractère, sa valeur éducative, son rôle dans la formation égale de certains éléments indispensables, autant les uns que les autres, à une nation démocratique. » — C'est la formule que j'ai donnée, il y a bientôt vingt ans : « *Tout ce qui est nécessaire à la formation de l'homme et du citoyen*; *rien de ce qui est spécialités.* » (1).

Cependant, si les collèges argentins cessent de préparer désormais aux Universités, à tous les grands instituts de commerce, d'agronomie, de mines, il ne faudrait pas en conclure trop vite que le ministre, professeur lui-même et depuis longtemps dans la meilleure Université de son pays, aît négligé de placer ailleurs cette préparation nécessaire. Le décret indique que chacune des Facultés a été invitée à dresser le programme des études qui lui semblent les plus utiles à l'éducation et à la formation de ses élèves particuliers. La même consultation se poursuit auprès des grands instituts professionnels : « C'est à ces établissements qu'il appartient de fixer les règles de la préparation antérieure de leurs étudiants, » dit le ministre. Celles de théologie, lettres et droit demanderont le latin, le grec, la philologie au sens le plus large du mot, la philosophie, les sciences sociales ; — les autres, écoles de médecine et écoles vétérinaires, voudront plutôt une éducation de sciences chimiques, physiques et naturelles, équivalente du P. C. N. français. — Les facultés de science ou de génie civil exigeront les compléments d'algèbre, la trigonométrie, les mathématiques spéciales. Autant de sections de deux ou trois années, que l'on organisera là où se trouvent ces établissements, dans la capitale surtout et à Cordova, et destinées à leur être rattachées, comme les collèges du moyen âge l'étaient, avec la même fonction, aux grandes Universités d'Europe.

Ces sections préparatoires à l'enseignement supérieur, distinctes désormais des lycées, ne devront s'ouvrir qu'à des candidats instruits, capables de faire utilement de hautes études et

---

(1) Une disposition remarquable du nouveau plan d'études argentin prévoit que " presque toute la besogne de l'écolier se fera en classe. „ C'est une confirmation de la relation de cause à effet que je signalais tout à l'heure entre les langues mortes et les tâches excessives.

le prouvant par des examens d'entrée dont le niveau sera toujours maintenu à un degré assez élevé ([1]).

En résumé, laissant de côté l'égalité des sanctions, qui est contraire à l'unité de l'enseignement, et la solution extrême appliquée dans la seule Argentine, on peut caractériser comme suit l'état actuel de la question : Nous sommes près d'arriver, entre l'ancien système et le nouveau, à un compromis fondé sur l'abandon de l'une des deux langues classiques, le grec; le latin seul demeurant obligatoire. Sans doute, le grec devenant facultatif, le fardeau est bien diminué qui pèse sur les épaules de la jeunesse studieuse. Mais le vice radical de notre enseignement secondaire : le formalisme, le verbalisme, n'en subsiste pas moins. Durant les plus belles années de la vie, les heures les plus nombreuses continuent d'être données à un travail stérile qui fausse l'esprit pour le reste de l'existence. — Seule, l'abolition complète des langues mortes peut rendre l'enseignement secondaire à la haute mission qui lui incombe.

Le salut des études libérales n'est pas dans le triomphe des visées « réales » et utilitaires. Il n'est pas davantage dans l' « égalité des sanctions, » compromis qui entretient la dislocation d'un enseignement lequel doit être un et le même pour tous. Il ***est dans la substitution complète de l'enseignement classique français au classique latin, dans le collège unique.***

(1) " La réforme des études secondaires dans la République Argentine, " par Emile Bourgeois. *Revue universitaire* du 15 mai 1902, p. 452.

Table des Matières

du Tome premier

INTRODUCTION

Pages

Ma première idée d'une réforme de l'enseignement III
Le but de l'enseignement secondaire III
Influence nuisible des langues mortes sur l'ensemble des études VI
Tendance trop « formelle » de l'enseignement VII
Esquisse d'un plan de réforme VII
Le baccalauréat X
Les réformes réalisées en France XI
Le choix d'une carrière XII
Etude des classiques en traductions XIV
Le point de vue hygiènique XV
Période d'incubation XV
Mes premières publications XVII
Les deux faces de la question XVIII
Opportunité de la discussion XVIII
Le point de vue des maîtres XIX
L'attitude des pères de famille XXV
La collaboration des étudiants XXIX
L'enseignement secondaire jugé par l'enseignement supérieur XXXV
Le rôle de la presse quotidienne XXXVI

PREMIÈRE PARTIE

La sanction des études secondaires

La sanction, but matériel de l'enseignement 1
Mon point de vue originel 5

La sanction des études et l'opinion des auteurs

Les études secondaires doivent avoir une sanction propre 9

Le baccalauréat actuel n'est pas le meilleur procédé de sanction 12
Les adversaires du système actuel et leurs griefs 12
Les critiques générales adressées au baccalauréat 13
Critiques spéciales. — Inconvénients sociaux : 18
1. — Caractère professionnel pris par le baccalauréat 19
2. — Cet examen est devenu le cerbère des carrières publiques 24
3. — Ce n'est pas un bon critérium de valeur civique 28
Inconvénients individuels: 31
1. — Inconvénients moraux et éducatifs 31
Inconvénients pédagogiques : 36
1. — Caractère chanceux de l'épreuve 42
2. — Surcharge du programme et, comme conséquence, caractère avant tout mnémotechnique de la préparation 47
Conséquence totale des inconvénients signalés 52
Avantages d'un baccalauréat amendé 54
Modifications proposées au système actuel : 58
Modification du programme : 58
1. — Distinction des matières en obligatoires et facultatives 58
2. — Allègement général du programme 61
3. — Suppression de tout programme défini 61
Mon avis sur ce point 62
Modification de la forme du diplôme 63
Modification du mode de l'examen 65
Modification du jury 66
Modifications d'ordre secondaire : 77
1. Partage de l'épreuve en deux sessions : 77
2. — Institution de divers types d'épreuve 78
Suppression du baccalauréat ; son remplacement par un autre mode de sanction : 80
Correction de l'épreuve terminale par des examens échelonnés 82
Remplacement de l'épreuve finale par des examens échelonnés : 83

1. — Système de deux examens de passage 84
2. — Système des examens annuels 85
3. — Système des examens semestriels 87
4. — Système des épreuves trimestrielles 89
5. — Système des répétitions mensuelles 89
Remplacement de l'examen par les moyennes annuelles : 90
1. — Système du livret scolaire 92
2. — Système des certificats d'études « intérieurs » 97
Remplacement du baccalauréat par des « examens de carrière » 112

La sanction des études en divers pays

France, 116. — Belgique, 129. — Angleterre, 130. — Etat-Unis, 131. — Allemagne, 132. — Pays divers, 140. — Suisse, 145 :
1. — Maturité fédérale 146
2. — Admission à l'Ecole polytechnique 151
3. — Concordat ecclésiastique 164
4. — Maturités cantonales : Cenève, 154. — Vaud, 159. — Neuchâtel, 165. — Fribourg, 168. — Valais, 172. — Berne, 173. — Lucerne, 175. — Bâle, 179. — Zurich, 182. — Turgovie, 185. — Saint-Gall, 188. — Argovie, 190. — Soleure, 192. — Schaffhouse, 192. — Schwyz, 193. — Unterwalden, 194. — Zoug, 195. — Grisons, 197.
5. — Sanctions accordées à la maturité par les Universités cantonales : Université de Genève, 198. — Université de Lausanne, 200. — Université de Neuchâtel, 204. — Université de Fribourg, 205. — Université de Berne, 207. — Université de Bâle, 209. – Université de Zurich, 210.
Conclusion 212

DEUXIÈME PARTIE

L'enseignement scientifique

Généralités sur l'enseignement des sciences

La science, aux yeux des spécialistes et aux yeux des collégiens 216

Importance culturelle des disciplines scientifiques 217
Double but de l'enseignement des sciences 218
Programme et méthode de l'enseignement scientifique 221
Défauts habituels de l'enseignement scientifique des collèges : 226
1. — L'utilitarisme 226
2. — Le particularisme 230
3. — Le formalisme 231
4. — L'immatérialité excessive 231
La réforme des études scientifiques secondaires : son objet 232
L'étude des sciences devrait-elle précéder celle des langues ? 233

L'enseignement des différentes branches

La tendance éducative doit dominer tout l'enseignement 237
Les mathématiques 237
La physique et la chimie 242
L'astronomie physique (substituée à la cosmographie) 248
Les sciences naturelles : 251
La minéralogie (supprimée) 255
Esprit qui doit animer l'enseignement naturaliste 264
La géologie 265
Les sciences biologiques 269
Le dessin 274

TROISIÈME PARTIE

L'enseignement littéraire

Le problème

Comment se pose le « problème de l'enseignement secondaire » 281
Comparaison des gymnases classiques et des écoles réales 283
Causes d'infériorité de l'enseignement réal : 293
1. — Son mode de recrutement 293
2. — L'esprit de son programme 295
3. — Sa brièveté 298

L'engouement pour les études classiques 300
Le problème à résoudre est purement littéraire 304

Les littératures classiques

Leur utilité proprement littéraire 305
Leur valeur d'érudition 307
Leur vertu éducatrice 310
Leur valeur morale et civique 311
Elles ne font pas connaître l'antiquité 317
L'argument de tradition 319

Les littératures modernes

L'enseignement « classique moderne » 323
Réponse à ses adversaires 326
Causes de la supériorité de l'enseignement classique moderne: 328
1. — Les auteurs modernes sont plus accessibles que les anciens 328
2. — Les littératures modernes sont plus intéressantes que les anciennes, pour des collégiens 330
3. — Les modernes sont supérieurs aux anciens, comme psychologie 332
4. — Ils leur sont supérieurs également, en valeur proprement littéraire 335
5. — Au point de vue de la formation générale de l'esprit, ce sont les modernes et non les anciens qui exercent une influence décisive 345
Expérience faite à l'appui du système classique moderne 347

Les langues mortes

Des avantages qu'on prête aux langues mortes: 348
Origines de l'étude du latin et du grec 348
Loin de la faciliter, l'étude des langues mortes entrave, pour les collégiens, la compréhension de l'âme antique 351
Avantages qu'il y aurait à étudier les anciens en traductions 352

Le principal inconvénient de l'étude du texte original est qu'on n'en peut lire que de petits fragments 359
La lecture dans l'original entrave la culture que pourrait donner l'étude des anciens 363
Choix généralement défectueux des extraits étudiés 363
Relèvement des études littéraires par la suppression des langues mortes 364
Les collégiens n'arrivent pas à savoir les langues mortes assez pour qu'elles leur soient utiles 364
L'abandon du grec 367
Le grec facultatif 373
L'étude des langues mortes est plus nuisible qu'utile à celle de la langue maternelle 374
Les langues mortes sont sans valeur littéraire, au point de vue de l'enseignement secondaire 391
Les langues mortes ne développent pas, dans les jeunes âmes, le goût du beau 393
L'étude des langues mortes ne constitue pas une gymnastique salutaire pour les jeunes esprits 396
Au contraire, elle paralyse l'essor naturelle des jeunes intelligences 407
En somme, cette étude est inutile au point de vue de la culture générale de l'esprit, but unique de l'enseignements secondaire 410
Elle est inutile également au point de vue social 411

Inconvénients directs des langues mortes

1. — Les langues anciennes sont très difficiles et fatigantes à apprendre 418
2. — Elles ennuient les élèves ; engendrent le dégoût de l'étude, l'affaiblissement des caractères, la paresse, la fraude et parfois la rébellion 420
3. — Elles accaparent un temps qui pourrait être employé à d'autres études plus profitables 425

En résumé, l'enseignement basé sur les langues mortes n'est pas celui qui répond le mieux au but de l'instruction secondaire 431
Au contraire, les langues mortes entravent l'obtention de ce but ; elles sont nuisibles aux études libérales 435

Conclusion :

Les langues mortes sont inutiles, voire même nuisibles, à l'enseignement secondaire ; il faut les rayer de son programme 441
Pays qui sont entrés dans cette voie 442
Le salut des études libérales par l'enseignement « classique moderne » 447

DUE FEB 19 3-

DUE MAR 19 3-

CANCELLED

Widener Library
3 2044 089 397 616